جـــامعـة الـــــيرمــــوك
كـــــليـــة الـــــتربـيـــة
قسم علم نفس الإرشادي والتربوي

الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل

Social intelligence and Conflict management Strategies among high intact students and those with problematic behavior in Al-Jaleel Region

إعداد

وائل محمد ابراهيم عاصلة

إشراف الدكتور

عبد الناصر ذياب الجراح

الفصل الدراسي الثاني
2014

الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل

إعداد

وائل محمد ابراهيم ماصلة

بكالوريوس إرشاد نفسي، جامعة اليرموك، 2013

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

د. عبد الناصر ذياب الجراح .... مشرفاً رئيساً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. فراس أحمد الحموري .... عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ.د. عبد العزيز علي الخزاعلة .... عضواً

أستاذ في علم الاجتماع، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2014 / 5 /26

الإهــداء

إلى أمي الحبيبة التي تعبت لراحتي . . . وأدمعت عيناها لفرحي وحزني . . .

وغمرتني بحبها وحنانها . . .

إلى نور الحاضر وأمل المستقبل . . . خطيبتي التي صبرت معي . .

وساندتني على الدوام . . .

إلى أخواني وأخواتي الذين كانوا عوناً لي على تحمل أعباء الحياة . . .

ومنحوني كل الحب والاحترام . . .

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والشكر له على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل عليّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذيَّ الفاضل الدكتور عبد الناصر ذياب الجراح الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور فراس أحمد الحموري والأستاذ الدكتور عبد العزيز علي خزاعلة، اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملا عناء قراءتها، وتقويمها، وإبداءهما ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر أيضاً للأساتذة المحكمين، على تحملهم عناء تحكيم أداتي الدراسة، وأخص بالذكر الدكتور شفيق علاونة والدكتور محمد الخوالدة، اللذين تكرما بتدقيق الترجمة وسلامة الصياغة اللغوية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
التعقيب على الدراسات السابقة	38
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	40
عينة الدراسة	40
أداتا الدراسة	41
إجراءات الدراسة	53
متغيرات الدراسة	54
المعالجات الإحصائية	55
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	56
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	57
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	58
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	63
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	72
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	75
التوصيات	78
قائمة المراجع	79
الملاحق	87
الملخص باللغة الانجليزية	101

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الملخص

عاصلة، وائل محمد، الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلب ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، (2014). (المشرف: د. عبد الناصر ذياب الجراح).

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي والإستراتيجيات المستخدمة في إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل في فلسطين المحتلة، وتكونت عينة الدراسة من (439) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية التابعة لمنطقة الجليل (منهم 172 طالباً و267 طالبة). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي ومقياس إستراتيجيات إدارة النزاع المعد من قبل تينغ–تومي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الإجتماعي جاء بمستوى مرتفع لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل، كما بينت الدراسة أن إستراتيجية التكامل كانت الأكثر إستخداماً لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل، بينما كانت إستراتيجية الإهمال الأقل استخداماً لديهم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى للجنس في جميع مجالات المقياس باستثناء مجال البحث عن المعرفة وجاءت الفروق لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى إلى تصنيف الطالب، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى للتفاعل بين الجنس وتصنيف الطالب.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التكامل وإستراتيجية التعبير العاطفي تعزى للجنس، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث، وفي إستراتيجية الإهمال جاءت

الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية الهيمنة وإستراتيجية الإهمال تعزى لتصنيف الطالب، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي السلوك المشكل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التكامل وإستراتيجية الهيمنة وإستراتيجية الطاعة تعزى لمستوى الذكاء الاجتماعي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق في إستراتيجية التكامل وإستراتيجية الهيمنة بين الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط، ووجود فروق بين الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط من جهة، والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع من جهة أخرى، لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع.

وخلصت النتائج إلى وجود فروق في إستراتيجية الطاعة تعزى لمستوى الذكاء الاجتماعي بين الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط، لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط، وبين الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط من جهة، والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، إستراتيجيات إدارة النزاع، السلوك المشكل.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تواجه العملية التعليمية العديد من السلوكات السلبية التي تصدر عن الطلاب، ومن أهمها السلوك الذي يتم تصنيفه على أنه سلوك مشكل، فالسلوك المشكل يُعدّ من أكبر التحديات التي يواجهها النظام التربوي والمجتمع، حيث إنه يعكر صفو العملية التعليمية، ويشوش عملية التفاعل الصفي.

ويعرف الفقيهي (2006، 23) السلوك المشكل بأنه: "سلوك متكرر الحدث غير مرغوب فيه، يثير استهجان البيئة الاجتماعية، ولا يتفق مع مرحلة النمو التي وصل إليها الطفل".

وليس من السهل الحكم على السلوك الإنساني إذا ما كان سوي أم غير سوي، أو مشكل أم غير مشكل، ولكن في ضوء اطلاع الباحث على المؤشرات العالمية، والمؤشرات المتوافرة في تعليمات مجالس الضبط في البلاد العربية، والمخالفات التي يُعاقب عليها الطلبة إذا ما صُدرت عنهم في المدارس الفلسطينية، فإنه تم التوصل إلى السلوكات التي يمكن من خلالها اعتبار الطالب من ذوي السلوك المشكل، شريطة أن تكون هذه السلوكات صادرة عن الطالب بشكل متكرر؛ لأنه قد يكون سلوكاً عارضا يختفي تلقائياً، وهذا الشرط لا ينطبق على جميع السلوكات، فهناك بعض السلوكات التي يكفي حصولها لمرة واحدة لاعتبار السلوك منها سلوكاً مشكلاً، كالإعتداء الجنسي، كما أن هذه السلوكات تعيق نمو الطالب الجسدي والنفسي والاجتماعي، وتعمل على الحد من كفاءة الطالب في التحصيل، واكتساب الخبرات، كما تعيق تعلمه، إضافةً

إلى أنها قد تؤدي إلى ضعف قدراته على تكوين علاقات جيدة مع أقرانه ومعلميه، وتتمثل هذه السلوكات بما يأتي (Posey, 1995):

- التحدث مع الآخرين، أو الإجابة دون إذن.
- إحداث أصوات مزعجة أثناء شرح المعلم، لعرقلة سير الحصة الدراسية، بالإضافة إلى إثارة الفوضى وتعطيل سير حصص الصفوف الأخرى.
- الإستهزاء أو السخرية من الطلبة، أو العاملين في المدرسة.
- التجول في الصف دون هدف، والخروج من الصف والتجول بين الصفوف.
- تحريك المقعد دون مبرر.
- الكتابة على الجدران والمقاعد.
- النظر المستمر من النافذة إلى الخارج.
- إتلاف ممتلكات الآخرين، أو ممتلكات المدرسة.
- ضرب الزملاء والتحرش بهم؛ كالاعتداء والتحرش الجنسي على الآخرين، والتهديد والركل، وشتم وسب الآخرين، بالإضافة إلى الاعتداء على المعلمين.
- السرقة، أو إحضار الأدوات الحادة أو الأسلحة إلى المدرسة.
- الرد على المعلم بألفاظ سلبية.
- الغياب المتكرر، أو التأخر عن الحصص، أو الغياب عنها دون إذن، بالإضافة إلى التأخر عن المدرسة أو مغادرتها دون إذن.
- التدخين أو التعاطي للمواد المخدرة أو الكحولية داخل المدرسة.
- عدم ارتداء الزي الموحد في المدرسة.
- عدم اتباع الإرشادات التربوية الصادرة عن الطاقم التربوي في المدرسة.

- إستخدام الأجهزة التقنية الشخصية خلال الحصص.
- عدم المحافظة على نظافة البيئة المدرسية.
- عدم المشاركة المقصودة في الفعاليات المدرسية.
- الغش في الإمتحانات.

يتضح مما سبق أن للسلوك المشكل أشكال عديدة، كما يمكن أن تؤثر هذه السلوكات على الجانب النفسي، والجسدي والاجتماعي للطالب، كما أنها تؤثر على تحصيله وقدرته على التعلم، وكون السلوك المشكل يرتبط بالجانب الاجتماعي للطالب، لذلك ذهب الباحث في هذه الدراسة إلى التفكير في مدى ارتباط السلوك المشكل بالذكاء الاجتماعي، وإدارة النزاع لدى الطلبة المراهقين، كون هذه المتغيرات ترتبط بالجانب الاجتماعي للشخصية.

الذكاء الاجتماعي

يُعد الذكاء الاجتماعي من المفاهيم التي شغلت الباحثين، وقد بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في عام 1920 على يد ثورندايك (Thorndike)، الذي آمن بوجود ثلاثة أنواع من الذكاء، ومن بينها الذكاء الاجتماعي (Shekarey, Ladni, Rostami & Jamshidi, 2013)، وقد عرفه بأنه: "القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء، الفتيان والفتيات، للتفاعُل بحكمة في العلاقات الإنسانية" (أبو حطب، 1986، 406).

ثم جاء العديد من الباحثين الذين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي، أمثال جيلفورد (Guilford)، الذي توصل إلى عدد من القدرات التي تنتمي إلى المحتوى السلوكي، والتي من ضمنها الذكاء الاجتماعي. وقد عرفه جيلفورد بأنه: القُدرة على تذكُر وتجهيز المعلومات المُتعلقة بالأفراد الآخرين فيما يتصل بالمُدركات والمشاعر والأفكار (أبو حطب، 1986).

ومن أهم العُلماء الذين درسوا الذكاء الاجتماعي جاردنر (Gardner) الذي قدم في نظريتهِ "الذكاءات المُتعددة" مفهوماً جديداً للذكاء الإنساني، وبين من خلالهِ عدة أنواع من الذكاء، ومن بينها الذكاء البين شخصي الذي يحمل في معناه مفهوم الذكاء الاجتماعي، وقد عرفه بأنه: " القُدرة على إدراك الآخرين، وفهم أمزجتهم ورغباتهم، وأذواقهم والقدرة على التواصل، وإقامة العلاقات" (Gardner,1983, 225).

وهناك تعريفات أخرى للذكاء الاجتماعي منها تعريف مارلو (Marlowe, 1986, 52) الذي عرفه بأنه: "القدرة على فهم مشاعر، وأفكار وسلوكات الأفراد، بما في ذلك الذات في المواقف الشخصية والتصرف بشكل مناسب حسب هذا الفهم".

ويعرفهُ ألبريخت (Albrecht, 2006, 1) بأنه: "القدرة على الانسجام والتآلف الجيد مع الآخرين وكسب تعاونهم". .

ومن خلال مُراجعة التعريفات السابقة التي الذكاء الاجتماعي، يمكن تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه: القدرة على فهم السلوك الاجتماعي، ورغبات، ودوافع وحاجات الآخرين، وتأدية السُلوك المُناسب فيما يتناسب مع السياق الاجتماعي، وسلوك ورغبات، ودوافع وحاجات هؤلاء الأفراد، مما يُؤدي إلى نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية.

وتشترك التعريفات السابقة بتشديدها على قدرة الفرد على فهم أفكار الآخرين، ومشاعرهم، ونواياهم وسلوكاتهم في المواقف الاجتماعية، والتصرف بالشكل الملائم.

وبالإضافة إلى التعريفات السابقة، فلقد حاول العديد من العلماء وضع النظريات في محاولة منهم لتفسير الذكاء الاجتماعي، ومعظم هذه النظريات أشارت إلى وجود أكثر من نوع للذكاء، ومنها الذكاء الاجتماعي، وفيما يلي عرض لهذه النظريات.

نظريات الذكاء الاجتماعي

أشارت العديد من الدراسات لنظريات الذكاء الاجتماعي، وهي كالآتي:

أولاً: نظرية العوامل المُتعددة (Multiple Factors):

جاءت نظرية ثورندايك (Thorndike) من منطلق الاختلاف في تعريف الذكاء، حيث أشار البعض إلى أن الشخص الذكي هو الشخص ذو التحصيل الدراسي المرتفع، بينما أشار آخرون إلى أن الشخص الذكي هو الشخص الناجح اجتماعياً.

ويبرر ثورندايك (Thorndike, 1920) نظريته بقوله أن الشخص المتفوق في المدرسة قد يكون فاشلاً اجتماعياً، وقد يكون الشخص ناجحاً اجتماعياً ومعروف على مستوى الدولة، لكنه لا يستطيع دراسة الرياضيات في الجامعة.

أما أنواع الذكاء التي أشار إليها ثورندايك (Thorndike, 1920) فهي كما يأتي:

أ. **الذكاء المُجرد (Abstract Intelligence):** وهو القدرة على فهم، واستخدام الرُموز المُجردة والكلمات، وقدرات في الرياضيات والفيزياء.

ب- **الذكاء الميكانيكي (Mechanical Intelligence):** ويتجلى هذا الذكاء في المهارات العملية واليدوية؛ كاستخدام السكين والتحكم بالقارب أو السيارة.

ج- **الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence):** وهو القدرة على فهم، وإدارة الناس، والتفاعل معهُم بِحكمة في المواقف الاجتماعية.

ثانياً: نظرية الذكاء المُتعدد:

قدم جيلفود (Guilford) في نظريته نموذج بناء العقل، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد، حيث أشار إلى وجود (180) قدرة مختلفة ناتجة من تفاعل هذه الأبعاد، و(30) منها مرتبطة

بشكل أو بآخر بالذكاء الاجتماعي. وهذه الأبعاد هي (Habib, Saleem & Mahmood, 2013):

- بُعد العمليات: ويتكون من ست قُدرات، وهي: المعرفة، والتذكر، والتفكير المُتقارب، والتفكير المُتشعب، والتقويم والتسجيل الذاكِري.
- بُعد المُحتوى: ويرتبط بنوعية المادة المُرتبطة بالمُشكلة، وقد ميز جيلفورد بين خمسة أنواع من المحتويات، وهي: البصري، والسمعي، واللغوي، والسلوكي، والرمزي. ويندرج الذكاء الاجتماعي ضمن المحتوى السلوكي، والذي يرتبط بسلوك الآخرين وحالاتِهم النفسية.
- بُعد النواتج: ويتكون من وحدات، وفِئات، وعلاقات، وتنظيمات، وتحويلات، وتطبيقات.

ثالثاً: نظرية الذكاءات المُتعددة (Multiple Intelligences):

قدم جاردنر (Gardner) نظريته التي أُطلق عليها اسم "نظرية الذكاءات المُتعددة"، واقترح فيها سبعة أنواع من الذكاء في البداية، ثم أضاف إليها نوعين آخرين.

أما أنواع الذكاء التي اقترحها جاردنر (Gardner)، فهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي (الرياضي)، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الجِسمي الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي، والذكاء البينشخصي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوُجودي، ويندرِج الذكاء الاجتماعي ضِمن الذكاء البين شخصي (القطامي واليوسف، 2010).

رابعاً: نظرية الذكاء الثُلاثي (Triarchic Theory of Intelligence):

وقد حدد صاحب هذه النظرية ستيرنبرغ (Sternberg) ثلاثة جوانب للذكاء، وهي (Howard, Mcgee, Shin & Shia, 2001):

- الذكاء الإبداعي: ومن خلال هذا الذكاء يتم التعامُل مع المُشكلات الجديدة بشكل إبداعي وجديد. فالأشخاص الذين يمتازون بذكاء إبداعي مرتفع يستطيعون إيجاد العلاقة بين المفاهيم، حتى وإن كانت تبدو مختلفة.
- الذكاء التحليلي: ويلعب هذا النوع من الذكاء دوراً مهماً في التحصيل الدراسي، والإنجاز الأكاديمي، كما ويسمح للفرد بمعالجة المعلومات بشكل تجريدي.
- الذكاء العملي: ويتضمن هذه الذكاء القدرة على التعامُل مع المواقِف اليومية والحياتية وتحليلها، ومن ثُم الاستفادة منها. ويقع الذكاء الاجتماعي ضِمن الذكاء العملي، والذي مِن خِلاله يتفاعل الفرد مع الآخرين في المواقِف الحياتِية اليومية.

ويتضح من النظريات السابقة، أن بعض هذه النظريات تختلف في عدد أنواع الذكاء، فمثلاً أشار ثورندايك (Thorndike) إلى وجود ثلاثة أنواع من الذكاء، بينما أشار جاردنر (Gardner) إلى وجود تسعة أنواع من الذكاء، إلا أنها جميعها تتفق على وجود الذكاء الاجتماعي.

بالإضافة إلى محاولات بعض الباحثين وضع نظريات لتفسير الذكاء بشكل عام، والذكاء الاجتماعي بشكل خاص، حاول بعض الباحثين دراسة مكونات الذكاء الاجتماعي، وعلى رأسهم كان جاردنر (Gardner)، وألبرخت (Albrecht)، وجولمان (Goleman).

مُكونات الذكاء الاجتماعي

يشير جولمان (Goleman, 2006) إلى أن جاردنر وهاتش قدما أربع قُدرات مُنفصلة، بوصفها مُكونات الذكاء الاجتماعي، وهذه القدرات هي:

- تنظيم المجموعات: وتتضمن القدرة على تنسيق جهود الأفراد داخل المجموعة، وعادةً ما ترتبط هذهِ المهارة بِالقادة، والمُخرجين، والعسكريين، ورُؤساء المُنظمات.

- الحُلول التفاوضية: وتتميز في القُدرة على حل النِزاعات، وعقد الصفقات.
- العلاقات الشخصية: وتتضمن هذه المهارة القدرة على قِراءة مشاعِر الآخرين، والتعرُف على اهتماماتهم بالصورة المناسبة، كما وتتضمن القدرة على التواصل، وإقامة الصداقات مع الآخرين.
- التحليل الاجتماعي: تتمثل هذه المهارة في القُدرة على فهم الفرد لمشاعِر الآخرين، واهتماماتهم، ودوافعهُم لمعرفة الناس، وكيف يشعُرون بهم، وهذهِ المهارة تُسهل إقامة العلاقات الحميمة، والشعور بالوئام.

كما أشار جولمان (Goleman) إلى مُكونات الذكاء الاجتماعي في بُعدين، وهما:

أولاً: الوعي الاجتماعي (Social Awareness): وهو القدرة على معرفة الحالة الداخلية للآخرين، وفهم مشاعرهم وأفكارهم. ويتضمن ما يأتي:

- التعاطف الأولي (Primal Empathy): والذي يتضمن الشُعور مع الآخرين، واستشعار الإشارات العاطفية الأولية من خلال لغة الجسد، ويمكن تطوير وتحسين التعاطف مع الوقت، وهذا يتعلق بظروف الحياة، فعلى سبيل المثال المرأة التي لديها أطفال تتمتع بقدرة على قراءة لغة الجسد أفضل من المرأة التي ليس لديها أطفال، والنساء أفضل من الرجال في هذا البُعد، حيث يحصلن بشكل عام على نسبة أعلى بـ (3%) على مقياس التعاطف من الرجال.
- الإصغاء (Attunement): ويشمل الاستماع للآخرين مع التقبُل الكامِل، ويمكن تطوير هذا البُعد من خلال زيادة الاستماع والتركيز، ومن خلال طرح الأسئلة المناسبة للموقف.

- التعاطُف الدقيق (Empathic accuracy): ويتضمن فهم أفكار الآخرين، ومشاعرهم ومقاصدهُم، وهو مبني على التعاطف الأولي، لكنه يضيف فهم أوضح لما يشعر ويفكر به الآخرين، ويمكن اعتبار التعاطف الدقيق مفتاح العلاقة الناجحة، وخاصةً في بدايتها.
- المعرفة الاجتماعية (Social Cognition): ويشمل معرفة كيفية عمل العالم الاجتماعي، وكيفية بناء العلاقات فيهِ، ويظهر الادراك الاجتماعي في القدرة على إيجاد حل للمعضلات الاجتماعية، كقدرة الفرد على إيجاد أصدقاء جدد عند انتقاله إلى مكان جديد.

ثانياً: إدارة العلاقات الاجتماعية (البراعة الاجتماعية): وهي القدرة على الإحساس بما يشعر به الآخرين، ونواياهُم، وأفكارهُم. ويتضمن هذا البُعد ما يأتي:

- التزامن (Synchrony): وهو التفاعُل بِسلاسة على المُستوى غير اللفظي من خلال التبسم، أو الإيماء بنفس اللحظة، وتوجيه الجسد نحو الشخص الآخر.
- تقديم الذات (Self presentation): ويتمثل بتقديم الذات على نحو فعال، وعادةً ما يتمتع الممثلون المحترفون، والمعلمون والقادة بهذه القدرة، ومن الصفات المميزة للأشخاص الذين يتمتعون بتقديم ذات جيد: الجاذبية، والثقة بالنفس، والقدرة على التحدث بشكل جيد أمام الجمهور، وإثارة مشاعرهم.

وتتمتع الإناث بشكل عام بقدرة على تقديم الذات بشكل أفضل من الرجال لكن في بعض المواقف تحتاج الإناث إلى الموازنة بين التعبير عن المشاعر والتصنع في تقديم الذات.

- التأثير (Influence): وتتمثل بقدرة الفرد في التأثير على الآخرين، ويجمع هذا البُعد بين ضبط الذات (القدرة على التحكم بالنفس خلال الموقف)، ومعرفة الغير (قراءة الطرف الآخر)، والادراك الاجتماعي.
- الاهتمام (Concern): ويتضمن الاهتمام بحاجات، ورغبات ومشاعر الآخرين.

كما وحدد ألبريخت (Albrecht, 2006) في نموذجه الذي أُطلق عليه اسم (S.P.A.C.E) خمسة مكونات للذكاء الاجتماعي، وهي كما يأتي:

- إدراك مُعطيات الموقِف والوعي بها (One's Situational Awareness): ويمكن تشبيه مصطلح "إدراك" و "وعي" بالرادار وقرون الإستشعار. فالإدراك والوعي يسهمان في الشعور بأحاسيس الآخرين واستشعار نواياهم، وإن لم يصرحوا بها، أو يعلنوا عنها. ومن الأمثلة على إدراك معطيات الموقف والوعي بها معرفة الفرد أنه من غير اللائق إطلاق النكات في المآتم، أو التحدث بصوت مرتفع في الأماكن العامة.
- الحُضور (Presence): وهو أسلوب الفرد في التأثير في الآخرين من خلال المظهر، ولغة الجسد، وطريقة المشي والوقوف والجلوس.
- الأصالة (Authenticity): وهي الصدق مع النفس، فهي تعبر عن مصداقية الفرد مع نفسه، ومع الآخرين، وابتعاده عن الزيف والتملق، وكسب ثقة الآخرين من خلال سلوكه، والتعبير عما يدور بداخله بصدق ولباقة.
- الوُضوح (Clarity): وهو تعبير الفرد عن آرائه ونواياه بصراحة، ودون تردد أو خوف، وأن يعني الفرد ما يقول، وأن يقول ما يعني، وأن يتحدث بنبرة صوت واضحة تجبر الآخرين على احترامه، وأن يختار الكلمات والألفاظ المناسبة للتعبير عن الأفكار والآراء.
- الفهم والتعاطف (Empathy): يتمثل التعاطف بالقدرة على استيعاب آراء الآخرين، وتفهم مشاعرهم، والتعامل مع الآخرين بما يتناسب مع مشاعرهم وأحاسيسهم، فالتعاطف هو شعور إيجابي يربط بين إثنين من البشر، وتكون نتيجته التفاهم والتعاون.

خصائص الشخص الذكي إجتماعياً

وجد ستيرنبرغ (Sternberg) أنه عندما يتم سؤال شخص معين عن خصائص الشخص الذكي، فإنهُ سوف يذكر المهارات الاجتماعية من بين خصائِص الشخص الذكي، واختلافها عن القدرات الأكاديمية (Joseph & Lakashmi, 2010).

ويُشير كوزمتسكي وجون المُشار إليهما في (Joseph & Lakashmi, 2010) إلى أن الشخص الذكي اجتماعياً هو الذي يفهم أفكار الناس، ومشاعرهُم ونواياهُم بشكلٍ جيد، كما أنه جيد في التوصل إلى إتفاق مع الآخرين، ولديهِ معرفة واسعة بالقوانين والمعايير التي تحكم العلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى أنه يُجيد التعبير عن وِجهة نظر الآخرين، ويمتاز بأنه ودود ويهتم بالآخرين، ومُنفتح على الخبرات والأفكار والقِيم الجديدة.

كما يُشير الغول (1993) إلى عدد من الخصائِص التي تُميز الشخص الذكي إجتماعياً وهي:

- أن يكون موضِع تقدير وإعجاب من الأشخاص المُحيطين بهِ.
- ناجح في التعاون مع الآخرين.
- لديهِ حساسية اجتماعية عالية، وقُدرة على إدراك مشاعِر الآخرين، وأمزجتهم من خِلال اللغة غير اللفظية.
- يألف الآخرين ويؤلف منهم.

ولقد قدم جولمان (Goleman, 2006) رؤية جديدة تقول أن المهارات غير الواضحة لدى الفرد مثل التعاطف، والوعي الاجتماعي، والوعي الذاتي هي ما يميز القادة العظماء عن غيرهم، وهي أساس نجاح الفرد في المواقف المختلفة، ورأى أن هذه المهارات هي جزء أساسي من الذكاء الاجتماعي، كما أشار جولمان إلى أن القادة الذين لديهم مستويات مرتفعة من الذكاء

الاجتماعي يعرفون أهمية خلق بيئة داعمة تسودها الثقة والرعاية تجاه الأفراد الآخرين، وأن هذا يؤدي إلى خلق ما يعرف برأس المال الاجتماعي.

ويرى جولمان (Goleman) أيضا بأن القادة الذين يظهرون مستويات عالية من الذكاء الاجتماعي قادرين على خلق روح تعاطف مليئة بالإيجابية، والتي تحفز الآخرين نحو العمل، أما الأفراد الذين يفتقِرون إلى الذكاء الإجتماعي، فغالباً ما يُصنفون على أنهم غريبي الأطوار، أو غير أسوياء في المُجتمع، وهُم أشخاص يفتقِرون إلى التعاطُف مع الآخرين، وينظُرون إلى العالم بصورة محدودة دون اكتراث بالآخرين، ويُؤثر هؤلاء الأشخاص على حياة الآخرين، سواء من خلال العلاقات الأسرية، والمدرسة، والمهنة، والصداقة أو أي موقف اجتماعي يُواجهونه، لذلك يوصفون على أنهم مُلوثون أخلاقياً، وأنهم يُسببون المشكلات، ويُعكرون انسجام وسلام المُجتمع، كما ويتصف هؤلاء الأفراد بأن لديهِم تدني في مفهوم الذات، وقلق، وفي الغالِب هُم معزولين اجتماعياً (Joseph & Lakshmi, 2010).

ومن الجدير بالذكر التطرق إلى محاولات علماء العلوم العصبية في تفسير الذكاء الاجتماعي من منظور طبي، حيث قاموا بدراسة العمليات التي تتم في الدماغ في المواقف الاجتماعية.

ويشير جولمان (Goleman, 2006) إلى أن علماء العلوم العصبية قد اكتشفوا أن الدماغ الإنساني يقوم بعملية معينة أثناء معالجة المعلومات الاجتماعية، وأن هذا ما يُعرف بالذكاء الاجتماعي، وحسب وجهة نظر هؤلاء العلماء، فإن الإنسان يقوم على عكس المشاعر والانفعالات التي يظهرها الآخرون، وتقليدها، وخاصةً تلك التي نراها من أولئك الأفراد الذين يمتلكون السلطة، وحين يمر الإنسان في حالات من الانفعالات، أو يرى أفراداً يعانون من

حالات انفعالية؛ كالغضب والامتعاض، فإن الفرد يقوم على تحفيز مجموعة من الأعصاب التي تظهر لديه انفعالات مماثلة لتلك التي يظهرها الآخرون.

من أهم المتغيرات التي تدرس أثرها على الذكاء الاجتماعي، هو متغير الجنس، حيث تختلف الدراسات حول وجود فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث، فقد أشارت دراسة لافجوي (Lovejoy, 2008) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي بين مدراء المدارس الذكور والإناث، على العلامة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي، بينما أشارت الدراسة التي قامت بها ساكسينا وجين (Saxena & Jain, 2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي بين طلبة الجامعة من الذكور والإناث، ولصالح الإناث.

النِزاع

يُعدّ النزاع ظاهرة موجودة ومنتشرة في كل الثقافات ولدى جميع الأعراق، وداخل كل الجماعات، وقد يكون النزاع بين الجماعات، أو الأفراد، كما أنه يؤثر على جميع أشكال العلاقات الإجتماعية (Ting-Toomey, 2000).

ويُعد النزاع أمر طبيعي، ولا مفر منهُ في المدارس، حيث أن لكل فرد قِيم وأهداف مُختلفة، جُمعت معاً في مكانٍ واحد لِهدف مُشترك وهو التعليم، ولذلك من المهم التعرف على الطريقة المناسبة للتعامُل مع هذه النزاعات؛ للتخفيف من أثرها على العملية التعليمية وعلى تفاعل الطلبة (Turnuklu,et al., 2010).

كما حاول العديد من الباحثين تعريف مفهوم النزاع، فيُعرف النزاع على أنه: "سلوكات أو مشاعر لأطراف مُترابطة؛ كاستجابة لعائق مُحتمل أو واقعي، الذي يُعيق أحد هذه الأطراف أو أكثر من تحقيق أهدافهم (Louis, EL- Ansari & Coughlan,1996: 63).

وعرفه ماورر (Maurer) بأنه: "النتيجة غير المرغوب فيها، والتي تحدث نتيجة تنافر أو إشتباك رغبات بين طرفين أو أكثر" (Dincyurek & Civelek, 2008: 216).

كما يعرف توماس (Thomas) النزاع بأنه: "عدم الإتفاق بين شخصين أو مجموعتين على الأقل في مواضيع مُحددة" (Dincyurek & Civelek, 2008: 216).

ويُلحظ من التعريفات السابقة أنها تشترك في كون النزاع يحدث بين طرفين أو أكثر، وذلك نتيجة تعارض أهداف، وحاجات، ودوافع، ورغبات هذه الأطراف، مما يعيق تحقيقها.

أنواع النزاع

أشار رحيم (Rahim, 2001)، إلى وجود عدة أنواع من النزاع، والتي تم تصنيفها تبعاً للمستوى الذي يحدث فيه، وهي كالآتي:

أولاً: النزاع على المستوى الفردي: ويحدث هذا النوع من النزاع داخل الفرد نفسه، حيث تتعارض حاجتان، أو دافعان، أو هدفان لدى الفرد، حيث لا يستطيع إشباعهما في الوقت نفسه، ومن أمثلة هذا النوع، نزاع إقدام–إقدام، ونزاع إحجام–إحجام، ونزاع إقدام–إحجام.

ثانياً: النزاع بين الأفراد: ويحدث هذا النوع من النزاع عندما تتعارض حاجات، أو دوافع، أو قيم، أو إهتمامات، أو أهداف طرفين أو أكثر في موقف معين، حيث لا يكون بالإمكان أشباعها في الوقت نفسه.

ثالثاً: النزاع داخل الجماعة: ويحدث هذا النوع من النزاع حين تتعارض أهداف الفرد مع أهداف الجماعة، حيث لا يستطيع تحقيق مصالحه بما ينسجم مع مصالح الجماعة.

رابعاً: النزاع بين الجماعات: ويحدث هذا النوع من النزاعات حين تتعارض أهداف ومصالح جماعتين أو أكثر، مما يعيق تحقيق مصالحها في الوقت نفسه.

خامساً: النزاع بين الدول: ويحدث هذا النوع من النزاع حين تتعارض مصالح دولتين أو أكثر، مما يعيق تحقيق مصالحها في الوقت نفسه.

ويُلحظ مما سبق وجود عدة أنواع من النزاع، إلا أن هذه الدراسة اهتمت بالنوع الثاني، وهو النزاع بين الأفراد، حيث درست النزاع بين طلبة المرحلة الثانوية.

وأشار رحيم (Rahim, 2001) إلى وجود عدة أنواع من النزاع بين الأفراد، والتي تم تصنيفها تبعاً لسبب حدوثها، وهي كالآتي:

أولاً: نزاع الإهتمامات: ويحدث هذا النوع من النزاع عندما تتعارض إهتمامات طرفين أو أكثر، حيث يتشارك الأطراف الموقف نفسه، لكن لكل حاجاته الخاصة التي تتعارض مع حاجات الآخر.

ثانياً: نزاع القيم: ويحدث هذا النوع من النزاع عندما تختلف قيم أحد الأطراف مع قيم الآخر حول موضوع معين، حيث يتوجب على أحد الأطراف أن يتنازل عن قيمه في سبيل الحفاظ على علاقته مع باقي الأطراف.

ثالثاً: نزاع الأهداف: ويحدث هذا النوع من النزاع عندما تتعارض أهداف طرفين أو أكثر من أطراف النزاع في موقف ما، حيث لا يكون بالإمكان تحقيق جميع الأهداف في آن واحد، مما يؤدي إلى تصادم هذه الأطراف، وحدوث النزاع.

كما أشار كريدلر (Kredler) المشار إليه في (Palmer, 2001) إلى وجود ثلاثة أنواع من النزاع، وهي:

- النزاع على الموارد: وهي النزاعات التي تحدث بين بعض الدول على النفط، أو الماء وغيرها.

- نزاع الحاجات: ويحدث هذه النوع حين تتعارض حاجات شخص ما، أو مجموعة ما مع حاجات شخص أو مجموعة أخرى.
- نزاع القيم: ويحدث هذه النوع حين تتعارض قيم، ومعتقدات وأهداف الفرد مع قيم ومعتقدات وأهداف الآخرين، وغالبا ما يحدث للفرد الذي ينتقل من ثقافة إلى أخرى.

مراحل النزاع

يمر النزاع بعدة مراحل، ولكن لا يوجد إتفاق بين الباحثين على المراحل التي يمر بها النزاع، إلا أن هناك بعض النماذج التي توضح تصور بعض الباحثين لهذه المراحل، وهي (عميان، 2008):

- مرحلة النزاع الضمني: تتضمن هذه المرحلة الظروف، أو الأهداف التي تسبب ظهور أو نشوء النزاع، وفي الغالب تتعلق هذه الظروف بالتنافس على الموارد، والاختلاف في الأهداف بين الأفراد أو الجماعات، وبذلك ينشأ النزاع بشكل ضمني بدون الإعلان عنه.
- مرحلة النزاع المُدرك: وفي هذه المرحلة يبدأ أطراف النزاع بملاحظة أو إدراك وجود نزاع فيما بينها، وتلعب المعلومات في هذه المرحلة دوراً هاماً في تغذية مدركات النزاع من خلال قنوات الاتصال بين الجماعات أو الأفراد.
- مرحلة الشعور بالنزاع: وفي هذه المرحلة يبدأ النزاع بالوضوح أكثر، حيث يبدأ القلق بالظهور سواء على المستوى الفردي، أو الجماعي، مما يشجع على نشوء النزاع، كما تظهر طبيعة ومسببات النزاع، والنتائج التي ستترتب عليه بشكل أوضح.

- مرحلة النزاع العلني: وفي هذه المرحلة يلجأ الفرد أو الجماعة إلى التعبير عن النزاع بشكل علني وصريح ضد الطرف أو الأطراف الأخرى، ويكون التعبير عن هذا النزاع بطرق مختلفة؛ كالعدوان أو المشاحنات العلنية، أو من خلال الإنسحاب واللامبالاة
- مرحلة ما بعد النزاع: وفي هذه المرحلة تبدأ عملية إدارة النزاع، من خلال إستخدام إستراتيجيات إدارة النزاع؛ كالتعاون أو التجنب أو المساومة وغيرها.

وتشير المرحلة الأخيرة من مراحل النزاع (مرحلة إدارة النزاع)، إلى أهمية الدور الذي تقوم به إستراتيجيات إدارة النزاع، فعادة ما يتم تجنب النزاعات؛ لأنها تؤدي غالباً إلى المشاعر السلبية، وأحياناً إلى المشكلات، لكن إذا تم التعامل معها بالطريقة الصحيحة فإنها سوف تسهم في زيادة الإبداع والإنتاج (Ulinc,Tschannen-mora & Perez, 2003).

ويمكن أن تتحدد بالإستراتيجية المستخدمة في إدارته، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية معينة في إدارة النزاع قد يؤدي إلى نتيجة مختلفة عن النتيجة التي قد يتم الحصول عليها من استخدام إستراتيجية أخرى.

ولا يوجد إتفاق مطلق بين الباحثين على الإستراتيجيات المستخدمة في إدارة النزاع، ولكن من خلال ما لاحظه الباحث، فقد أشار معظمهم إلى وجود خمسة استراتيجيات لإدارة النزاع، وقد اختلفت من باحث إلى آخر.

إستراتيجيات إدارة النزاع

تُعرّف إستراتيجية إدارة النزاع بأنها: العملية التي من خلالها يتم التوصل إلى نقطة يلتقي فيها أطراف النزاع، وبالتالي التوصل إلى حل للنزاع (Salami, 2010).

ويشير بيس (Bes) المشار إليه في (Fleetwood, 1987) إلى وجود خمس إستراتيجيات لإدارة النزاع، وهي:

أولاً: التنافس (Competition): كالفرد الذي يحاول تحقيق أهدافه على حساب الآخرين.

ثانياً: التعاون (Collaboration): وتشدد هذه الإستراتيجية على إيجاد حل للنزاع يكون مقبول لجميع الأطراف.

ثالثاً: التنازل (Abdication): يتمثل بتنازل أحد الأطراف عن هدفه في سبيل أن يحقق الطرف الآخر أو الأطراف الأخرى أهدافهم.

رابعاً: التوفيق أو التكيف (Accommodation): ويُعد الفرد الذي يستخدم هذه الإستراتيجية فرد مهمل لأهدافه وحاجاته الشخصية في سبيل الإنسجام مع الجماعة.

خامساً: التجنب (Avoiding): ويعني أن ينسحب الفرد من النزاع وعدم إنخراطه فيه.

وأشارت رينالدي وهيث (Renaldi & Heath, 2006) إلى وجود سبع إستراتيجيات لإدارة النزاع، خمسة منها صُنفت على أنها سلبية (1–5)، وإستراتيجيتان صُنفتا على أنهما إيجابيتان (6–7)، وهي كالآتي:

- إستراتيجية الإصرار (Standing Firm): ومن خلال هذه الاستراتيجية يصر أحد الأطراف على موقفه الأصلي، وقد يكون الإصرار لفظياً، أو جسدياً.
- إستراتيجية التجاهل (Ignoring): وتتضمن تجاهل أحد الأطراف الآخر، أو كلا الطرفين يتجاهلان بعضهما البعض، وفي الحالة الثانية يكون النزاع عادةً حول شيء جديد.
- إستراتيجية تشتيت الشريك (Distracting Partner) : ومن خلالها يتم تغيير موضوع النزاع من قبل أحد الأطراف لتشتيت الطرف الآخر.

- إستراتيجية الإستسلام (Surrendering): وتتضمن استسلام أحد الأطراف للطرف الآخر دون أخذ أي شيء بالمقابل.
- تدخل طرف ثالث (Intervention of third party): وفي هذه الاستراتيجية يُطلب من طرف ثالث التدخل لإنهاء النقاش، ومساعدة الأطراف على إدارة النزاع.
- التعاون (collaboration): ومن خلال هذه الاستراتيجية يسعى كلا الطرفان معاً للتوصل إلى حل للمشكلة أو للنزاع.
- التوصل إلى حل وسط (Compromise): وفي هذه الاستراتيجية يتنازل كلا الطرفان عن شيء معين، أو جزء من هدفه، لتحقيق الهدف النهائي.

ويؤكد جونسون وجونسون (Johnson & Johnson) المُشار إليهما في (Turnuklu et al.,2010) أن هناك خمس إستراتيجيات لإدارة النزاع والتي تستند على إهتمامين، وهُما: تحقيق الهدف، والحفاظ على علاقات جيدة مع الأشخاص الآخرين، أما الإستراتيجيات فهي:

أولاً: إستراتيجية التجنب أو الإنسحاب (Avoiding): وفي هذه الإستراتيجية يقوم الفرد بالتخلي عن كل من الهدف والعلاقة، أي أنه يتجنب بيئة النزاع.

ثانياً: إستراتيجية الإجبار (Forcing): وفيها ينصب الاهتمام بتحقيق الهدف بدون إعتبار العلاقة، حيث يكون طموح أحد الأطراف السيطرة على الآخر، ويكون الهدف أهم من العلاقة بالنسبة لهُ. فلا توجد فيه روح التعاون، بل توجهه "الربح– الخسارة". ولذلك من المُمكن أن تنتُج عنه سُلوكيات سلبية.

ثالثاً: إستراتيجية المساومة (Compromising): ويتم خلال هذه الاستراتيجية التخلي عن جزء من الهدف كتكلفة للحفاظ على العلاقة، وهذا الأسلوب عبارة عن أسلوب "أخذ وعطاء" في حل مُشكلة النزاع، وكُل طرف بحاجة لأن يتنازل عن الشيء الذي يريده للطرف الآخر.

رابعاً: المفاوضات التكامُلية أو التعاون (Collaborating): وفي هذه الاستراتيجية يتم التوصل إلى إتفاق، بحيث تلتقي بهِ حاجات الطرفين، وبالتالي الحفاظ على العلاقة، وهي أكثر الطرق استخدامات ووجوداً، وخاصةً عندما تتضمن مُشاركة معلومات، وإنفتاح، وتوضيح قضايا النزاع للوُصول إلى حل مقبول لكِلا الطرفين.

خامساً: إستراتيجية التهدئة أو التنازل (Accommodating): وتتضمن التخلي عن الهدف من أجل الحفاظ على العلاقة، حيث يتوجب على الأطراف الإختيار بين الهدف والعلاقة، فيتنازل أحد الأطراف عن هدفه من أجل الحفاظ على العلاقة.

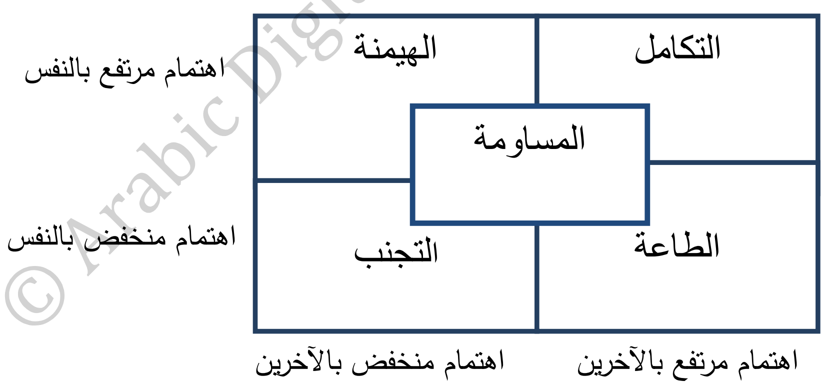
ويُلحظ مما سبق، وجود بعض الإستراتيجيات المشتركة، والتي تم الإتفاق عليها من قبل الباحثين، كإستراتيجية التعاون، كما قام الباحثون بإضافة إستراتجيات جديدة لم يتم التطرق إليها من قبل الآخرين، كإستراتيجية الإصرار، وإستراتيجية تشتيت الشريك.

كما حاول بعض الباحثين تصنيف استراتيجيات إدارة النزاع، وفق أبعاد مختلفة في سبيل زيادة الفهم لهذه الاستراتيجيات، فعلى سبيل المثال قام رحيم (Rahim, 2001) بتصنيف إستراتيجيات إدارة النزاع في بُعدين، هما: بُعد الإهتمام بالنفس، وبُعد الاهتمام بالآخرين. حيث يشير البُعد الأول إلى درجة محاولة الفرد لإرضاء حاجاته، وتتمثل بدرجة مرتفعة أو منخفضة، كما يشير البُعد الثاني إلى درجة رغبة الفرد في إرضاء رغبات الآخرين. فهناك بعض الإستراتيجيات التي يبدي الفرد فيها اهتماماً مرتفعاً بنفسه دون الإكتراث للآخرين، وبالمقابل هناك إستراتيجيات أخرى يبدي الفرد فيها اهتماماً منخفضاً بنفسه لكنه يبدي اهتماماً مرتفعاً بالآخرين، كما أن الفرد قد يبدي اهتماماً معتدلاً بنفسه، واهتماماً معتدلاً بالآخرين.

أما الاستراتيجيات التي صنفها رحيم (Rahim, 2001) على هذين البُعدين، فهي: التكامل، والمساومة، والهيمنة، والطاعة، والتجنب، وتعكس إستراتيجية التكامل الحاجة إلى حل

قريب للنزاعات، والتي تشمل اهتمام مرتفع بالنفس وبالآخرين، حيث يقوم الفرد بدمج أهدافه وأهداف الآخرين من خلال المفاوضات، كما تشير إستراتيجية المساومة إلى تبني أسلوب الأخذ والعطاء من أجل الوصول إلى حل وسط لموقف النزاع، أي أن يبدي الفرد اهتمام معتدل بالنفس وبالآخرين. أما إستراتيجية الهيمنة فتشير إلى رغبة الفرد في السيطرة على حالة النزاع في سبيل تحقيق أهدافه على حساب أهداف الطرف الآخر، وتعكس إستراتيجية الطاعة اهتمام بالغ بالطرف الآخر على حساب اهتمامات ورغبات النفس، وتشدد هذه الاستراتيجية على الحاجة للتأقلم مع اهتمامات الطرف الآخر. بالإضافة إلى أن إستراتيجية التجنب تشير إلى التهرب من موضوع النزاع، أو الطرف الآخر.

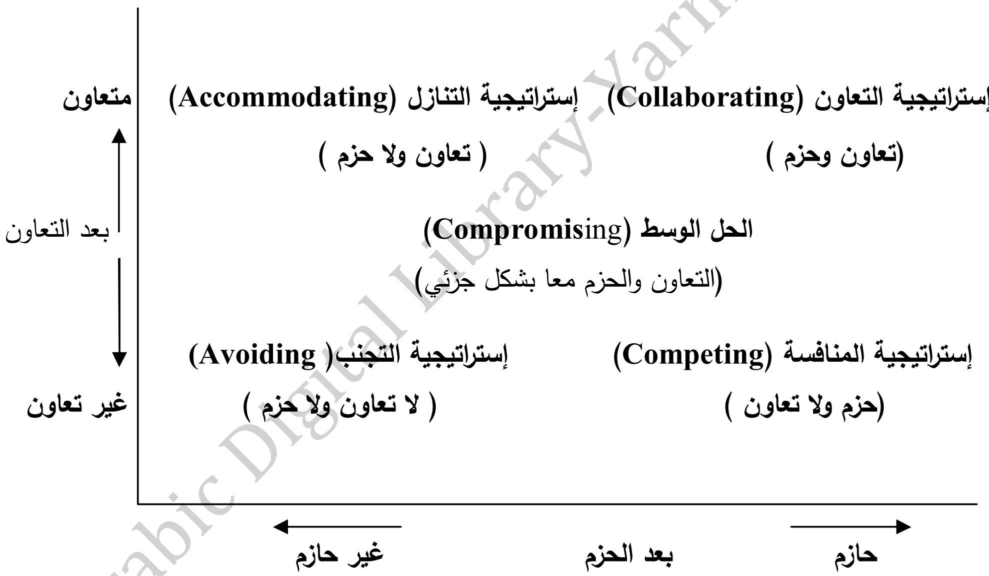
ويوضح الشكل (1) تصنيف رحيم (Rahim , 2011) لإستراتيجيات إدارة النزاع وفقاً لبعدي الاهتمام بالنفس والاهتمام بالآخرين.



شكل (1): درجة الاهتمام بالذات والآخرين وفقاً لكل إستراتيجية

كما صنف توماس وكلمان (Thomas & Kilmann) إستراتيجيات إدارة النزاع في بُعدين، هما: بُعد التعاون، والذي يشير إلى الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجات الآخرين، وبُعد الحزم الذي يشير إلى الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته. حيث

يبدي الفرد الذي يستخدم إستراتيجية التنازل تعاوناً كبيراً وحزماً منخفضاً، بينما يبدي الفرد الذي يستخدم إستراتيجة التعاون تعاوناً وحزماً مرتفعين، أما الشخص الذي يستخدم إستراتيجية الحل الوسط، فيبدي إعتدالاً في كل من التعاون والحزم، بالإضافة إلى ذلك تشير إستراتيجية التجنب إلى مستوى مرتفع من التعاون ومنخفض من الحزم، كما تشير إستراتيجية المنافسة إلى مستوى مرتفع من الحزم ومنخفض من التعاون، والشكل (2) يوضح تصنيف توماس وكلمان (Thomas & Kilmann) لإستراتيجيات إدارة النزاع (العميان، 2008).



الشكل (2): نموذج توماس وكلمان لتصنيف إستراتيجيات إدارة النزاع (العميان، 2008)

إن لكل إستراتيجية استخدامات مختلفة، لكن إذا ما تم استخدام هذه الاستراتيجية بالشكل غير المناسب فسيؤدي ذلك إلى ظهور نتائج سلبية، قد تعيق إدارة النزاع بالشكل الأمثل، وبالتالي على الفرد أن يراعي الموقف، وأن يختار الإستراتيجية المناسبة، ويأخذ بعين الإعتبار النتائج المترتبة على إختياره، ويبين الجدول (1) إستراتيجيات إدارة النزاع، واستخداماتها، وخطر الاستخدام غير الملائم لكل إستراتيجية.

جدول (1)

استخدامات إستراتيجيات إدارة النزاع وخطر الإستخدام غير الملائم لها

الإستراتيجية	الاستخدامات	خطر الاستخدام غير الملائم
التنازل	بناء العلاقة. عندما تكون المسألة غير مهمة بالنسبة للطرف الأول لكنها مهمة بالنسبة للآخر. عندما يمتلك أحد الأطراف خبرة أقل من الطرف الآخر. عندما يكون الحفاظ على الانسجام مهماً.	عدم التقاء الحاجات. الشعور بالامتعاض عند استخدامها.
التجنب	عندما تكون المسألة أو العلاقة غير مهمة. منع حدوث النزاع الفوري. عندما يستطيع شخص آخر إدارة النزاع بصورة أفضل. عندما يمتلك أحد الأطراف فرصة ضئيلة لإرضاء رغباته.	قد يؤدي إلى تفاقم النزاع. تبقى العلاقة سطحية.
التعاون	إيجاد حل يرضي اهتمامات كلا الطرفين، باعتبار أن كلاهما مهم. دمج رؤى الأشخاص الذين لديهم وجهات نظر مختلفة حول النزاع. عندما يكون هناك التزام من كلا الطرفين بحل النزاع. عندما تدخل المشاعر المؤلمة في العلاقات الشخصية أو علاقات العمل.	قد يتم هدر الوقت والجهد على مسألة ليست ذات أهمية. قد تستهلك العملية الكثير من الوقت مما قد يؤدي إلى شعور بعض الأشخاص بالإحباط.
التنافس	عندما تكون المسألة بحاجة إلى سرعة وحسم، مثل الحالات الطارئة. عندما تهاجم قيم وحاجات الأطراف. عندما تكون من الأهمية بمكان لأحد الأطراف أن يحل النزاع على طريقته.	قد يؤدي إلى إضعاف العلاقة في حالة فوز أحد الأطراف وخسارة آخر. قد تقلل من مساهمة الآخرين بطرح الأفكار. قد لا يرضى الطرف الآخر بالقرار ويحاول تخريبه.
المساومة	عندما يكون من المهم التوصل إلى قرار بسرعة. عندما يفشل التعاون. لتحقيق تسوية مؤقتة في حالة وجود مسألة معقدة	لا يحصل أي طرف على ما يريده تماماً. يصبح التركيز على الأمور التي لم تتحقق بعد. قد تعود المشكلة للحدوث.

المصدر: (Rahim, 2001).

كما تتأثر الاستراتيجيات المستخدمة في إدارة النزاع بعدة عوامل، وهي: العمر، والجنس، والديانة، والعرق، والذكاء العاطفي. ومن أهم العوامل التي تفيد هذه الدراسة عامل الجنس، والذكاء العاطفي. فعلى سبيل المثال أثبتت العديد من الدراسات السابقة أن استراتيجيات إدارة النزاع تختلف بين الأطفال الذكور والإناث في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي أندونيسيا، كدراسة فرنيش وبيدادا ودينوما ومكدونالد واليسون (French, Pidada, Denoma, Mcdonald & Allison, 2005)، بينما أظهرت دراسة ليندمان وهاركا وكيتلكنجس (Lindeman, Harrakka & Keltikangas, 1997) وجود فروق بين الذكور والإناث في جنوب فنلندا، أما دراسة بابا وناتالا (Papa & Natalle,1989)، فقد أكدت وجود الفروق بين الموظفين الذكور والإناث في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيات إدارة النزاع ومتغير الجنس. فلقد أشارت دراسة هار وكرهي (Haar & Krahe, 1999) إلى أن استراتيجيات إدارة النزاع لا تختلف لدى الذكور والإناث من المراهقين في ألمانيا وأندونيسيا، وقد أكدت دراسة سورنسون وهاوكنس وسورنسون (Sorenson, Hawkins & Sorenson, 1995) إلى وجود فروق بين والذكور والإناث البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما أشارت دراسة روستنثال وهاوتالوما (Rosenthal & Hautalouma, 2001) التي أجريت في الولايات المتحدة إلى أن الذكور يستخدمون عادةً إستراتيجية التكامل أكثر من الإناث، بينما تستخدم الإناث إستراتيجية التنافس أكثر من الذكور، وعندما يكون النزاع مهماً، يكون استخدام إستراتيجية التكامل وإستراتيجية التنافس مرتفعاً، بينما يكون استخدام إستراتيجية التجنب وإستراتيجية التنازل منخفضاً. وأشارت دراسة أساسيوما (Osisioma, 2009) التي أجريت في

نيجيريا إلى أن الإناث يستخدمن إستراتيجية التجنب أكثر من الذكور، بينما يستخدم الذكور كل من إستراتيجية التكامل، والتنازل، والهيمنة، والمساومة، أكثر من الإناث.

أما بالنسبة للذكاء العاطفي فقد أشارت دراسة ليونغ (Leung, 2010) إلى أن المستوى المرتفع من الذكاء العاطفي مطلوب لاختيار إستراتيجية إدارة النزاع المناسبة؛ لتحقيق نتائج جيدة في الجانب الاجتماعي، وفي تقديم الخدمة في المنظمات، كما أشارت إلى أن الذكاء العاطفي المرتفع لدى الموظفين هو عامل مهم في منع النزاع وتحسين الخدمة.

ويُستنتج من هذه النتائج وجود علاقة بين الذكاء الإجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع، حيث يشير كل من ماير وسالوفي (Mayer & salovey,1990) إلى أن الذكاء الاجتماعي يتضمن القدرة على ضبط مشاعر وعواطف الذات، والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتقود التفكير والسلوك، ولذلك فقد أشارا إلى أن الذكاء العاطفي هو جزء من الذكاء الاجتماعي. كما أشارا إلى أن جاردنر (Gardner) وضح أيضاً أن الذكاء العاطفي جزء من الذكاء الاجتماعي، حيث أشار إلى أن الذكاء الاجتماعي يتضمن معلومات عن الذات (الذكاء الشخصي)، ومعلومات عن الآخرين (الذكاء البينشخصي)، كما أن النوع الأول من الذكاء (الذكاء الشخصي) هو أقرب ما يكون إلى ما يطلق عليه بالذكاء العاطفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تناولت هذه الدراسة الذكاء الاجتماعي، وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين، والطلبة ذوي السلوك المشكل في المدارس الثانوية في منطقة الجليل، حيث أن الحاجة إلى دراسة الذكاء الاجتماعي والإستراتيجيات المستخدمة في إدارة النزاع تفرض نفسها، خاصةً في المدارس، والتي تُعد مكاناً يجتمع فيه عدد كبير من الطلبة، والذين يتفاعلون فيما بينهم، وتجمع بينهم

أهداف ودوافع ورغبات ويختلفون في أخرى، مما قد ينتج عنه أنواع من النزاعات، سواء بين أهداف ودوافع وحاجات الطلاب، أو المجموعات، أو بين دوافع وأهداف وحاجات الطالب نفسه.

كما أن الحاجة إلى دراسة فئة ذوي السلوك المشكل حاجة ضرورية جداً، حيث أن كثرة المشكلات بين الطلبة، وزيادة السلوك المشكل، تعيق العملية التعليمية التعلمية، لذلك من المهم دراسة هذه الفئة وخصائصها، وجاءت هذه الدراسة لتبحث مستوى الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى هذه الفئة، وهل يختلف مستوى الذكاء الاجتماعي للطلبة ذوي السلوك المشكل عن مستوى الذكاء الاجتماعي للطلبة العاديين، وكذلك هل تختلف إستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة ذوي السلوك المشكل عن إستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين، وما هو أثر متغير الجنس في كل من الذكاء الاجتماعي، وإستراتيجيات إدارة النزاع.

وبناءً على ذلك جاء الإحساس بمشكلة الدراسة، ووُجد الدافع والرغبة لدى الباحث في تناول هذا الموضوع بالبحث، والدراسة.

وعليه، فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين، والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟
- ما أبرز إستراتيجيات إدارة النزاع التي يستخدمها الطلبة العاديين، والطلبة ذوي السلوك المشكل في المدارس الثانوية في منطقة الجليل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الاجتماعي يعزى لكل من تصنيف الطالب (عادي وذو سلوك مشكل)، والجنس والتفاعل بينهما ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استراتيجيات إدارة النزاع تعزى لكل من مستوى الذكاء الاجتماعي، وتصنيف الطالب وجنسه؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تناولها موضوع على درجة عالية من الأهمية، وهو الذكاء الاجتماعي، وإستراتيجيات إدارة النزاع، وهو موضوع يتمتع بالأهمية في حياة الطالب، وخاصةً الطالب المدرسي. وتكمن أهمية الدراسة في جانبين، هما:

أولاً: الجانب النظري:

ندرة الدراسات العربية الأجنبية التي تناولت هذا المجال –على حد علم الباحث– والتي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، واستراتيجيات إدارة النزاع في آن واحد، حيث يعتقد الباحث أن هذه الدراسة ستكون انطلاقة لدراسات أخرى، تتناول هذا المجال، وهذا بدوره سيسد الفجوة الموجودة في هذا المجال.

كما وتبرز أهمية الدراسة بسبب استهدافها لفئة مهمة جداً، وهي فئة المراهقين في المدارس الثانوية، والذين تكثر النزاعات لديهم، بسبب وجود قرارات هامة عليهم اتخاذها، وبسبب اختلاف رغباتهم، ودوافعهم، وحاجاتهم، وأهدافهم.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية توظيف النتائج التي تم التوصل إليها في المدارس، حيث أن فهم ومعرفة القائمين على المدارس للاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في إدارة النزاعات، ولأهمية الدور الذي يقوم به الذكاء الاجتماعي في الحياة الاجتماعية، سيسهم في وضع التعديلات المناسبة، والتي ستسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي، وإدارة النزاع بالشكل المناسب؛ كتقديم البرامج التوجيهية والإرشادية حول الذكاء الاجتماعي

وإستراتيجيات إدارة النزاعات، مما يسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، كما يساعدهم على إدارة النزاعات فيما بينهم بطريقة إيجابية بعيدة عن العدوان، كما أن زيادة الفعاليات التي تقوم على التفاعل الاجتماعي، قد تكسب الطلبة الخبرة في كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية، مما ينمي مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم، ويزيد من قدرتهم على التعامل مع النزاعات بالأسلوب الأنسب.

تعريف المصطلحات

إشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم والتي تعرف إجرائياً على النحو الآتي:

الذكاء الإجتماعي: هو القدرة على فهم سلوكات ومشاعر ودوافع الآخرين، وحسن التصرف في المواقف الإجتماعية. والمقيس من خلال مقياس الذكاء الاجتماعي الذي أُعد لتحقيق أهداف الدارسة.

إستراتيجيات إدارة النزاع: وهي الأساليب التي يتم من خلالها التوصل إلى حل للنزاع. وهذه الإستراتيجيات هي:

التجنب: الانسحاب من بيئة النزاع وعدم الخوض فيه.

التكامل: دمج الأفكار والتوصل إلى حل للنزاع يرضي جميع الأطراف.

الطاعة: التخلي عن الأهداف الشخصية عند حدوث النزاع لتحقيق مصلحة الطرف الآخر.

الهيمنة: محاولة السيطرة على الطرف الآخر في موقف النزاع لتحقيق المصلحة الشخصية دون إعتبار مصلحته.

مساعدة طرف ثالث: الاستعانة بطرف ثالث لإدارة النزاع.

التعبير العاطفي: كشف المشاعر من قبل أطراف النزاع لتخفيف النزاع وإدارته.

الإهمال: تجاهل الطرف الآخر ومحاولة تشويه صورته في نظر الآخرين.

والمقيسة من خلال مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع الذي أعد لتحقيق أهداف الدراسة.

الطلبة العاديين: هم الطلبة الأسوياء الذين لا يعانون من أي سلوك مشكل، وفق تقرير المرشد التربوي والمعلمين في المدرسة.

الطلبة ذوي السلوك المشكل: هم الطلبة الذين تم تصنيفهم من قبل المرشد التربوي في المدرسة (وفق ملف الطالب)، أو من قبل المرشد التربوي والمعلمين (إذا لم يوجد ملف للطالب)، على أنهم من الطلبة ذوي السلوك المشكل.

حدود الدراسة ومحدداتها

- تقتصر الدراسة على أداتي الدراسة اللتين تم استخدامهما في هذه الدراسة، وأبعادهما، ومؤشرات صدقهما وثباتهما، ونمط الإستجابة عليهما (التقرير الذاتي)، ومدى جدية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على هذه الأدوات.
- تتحدد نتائج الدراسة بطريقة اختيار الطلبة ذوي السلوك المشكل والتي تمثلت بسجلات المدرسة (المرشدين، وترشيحات المعلمين)، حيث من الممكن أن يكون هناك بعض الطلبة غير مثبتين في هذه القوائم أو السجلات.

الفصل الثاني

الدِراسات السابِقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للدِراسات العربِية والأجنبية، والتي تناولت الذكاء الإجتماعي، وإستراتيجيات إدارة النزاع، وقد تم تصنيفها ضمن محورين، كما تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الإجتماعي

أجرى كاوكيانن وآخرون (Kaukiainen, et al,. 1999) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي، والتعاطُف وثلاثة أنماط من العدوان. تكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الفنلندية، والذين بلغت أعمارهم (10، 12، 14). أظهرت نتائج الدراسة وُجود علاقة إيجابية بين العدوان غير المباشر والذكاء الإجتماعي في جميع فئات الدراسة، كما إرتبط التعاطف سلبياً مع جميع أنماط العدوان ما عدا العدوان غير المباشر لدى الطلبة الذين أعمارهم (12) سنة.

وهدفت دراسة عسقول (2009) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد، وعلاقة الذكاء الاجتماعي ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات في غزة. تكونت عينة الدراسة من (381) طالباً وطالبةً من مُختلف الجامعات في غزة. أظهرت نتائج الدراسة وجود تدني في مستوى الذكاء الاجتماعي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي، تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، تعزى لاختلاف متغيري التخصص أو الجامعة.

كما قامت السرحان (2010) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائِم على الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، وبيان أثرهُ في تنمية مهارة الإستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي وإتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبةِ الصف السابع الأساسي في مدرستين (للذكور وللإناث) من المدارس الحُكومية التابِعة لمُديرية التربية والتعليم للبادية الشمالية الغربية في مُحافظة المفرق، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدِراسة وجود فُروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات الإستماع، تعزى إلى البرنامج التعليمي القائِم على الذكاء اللغوي والذكاء الإجتماعي، لصالح المجموعة التجريبية التي طُبق عليها البرنامج. كما بينت النتائج عدم وُجود فُروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر التفاعُل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات، ووُجود فُروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاهات نحو الإستماع، تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الذكاء اللغوي والذكاء الإجتماعي.

كما قامت الخزرجي والعزي (2010) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في ديالي. كما هدفت إلى إيجاد الفروق في مستوى الذكاء الإجتماعي لدى طالبات معهد إعداد المُعلمات تبعاً لمُتغير الصف الدراسي (الأول- الخامس). أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع طالبات معهد إعداد المعلمات في ديالي بذكاء إجتماعي عالٍ، ووُجود علاقة إرتباطية دالة بين الذكاء الإجتماعي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج وُجود فُروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإجتماعي لدى الطالبات، تبعاً لمُتغير الصف الدراسي (الأول- الخامس)، ولصالح طالبات الصف الخامس.

كما أجرت بيركنيروفا (Birknerova, 2011) دراسة هدفت الكشف عن الذكاء الإجتماعي والعاطفي في البيئة المدرسية. كما هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء

الإجتماعي والذكاء العاطفي، وهل يتمتع المُدراء والمُعلمين والطُلاب بالمهارات الإجتماعية والعاطِفية، وهل يختلف الذكاء الإجتماعي والعاطفي بإختلاف مُتغير الجنس والعمر والمنصب؟. تكونت عينة الدراسة من (569) فرداً، منهم (297 معلماً، 157 مديراً، 115 طالباً)، منهم (414) إناث، و(155) ذكور، والذين تتراوح أعمارهم بين (18–55) سنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وُجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإجتماعي بين المُدراء والمُعلمين والطُلاب، تعزى إلى المنصب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة الذكاء الإجتماعي لدى مجموعات العينة، تعزى لمتغير الجنس، ووُجود فُروق ذات دلالة إحصائياً في درجة الذكاء الإجتماعي، تعزى لمتغير العُمر وصالح الفئة العمرية من (30–40) سنة

وقامت ديليك ونوافاك وكوفاسيك وأفسيك (Dilic, Novak, Kovacic & Avsec, 2011) بدراسة هدفت الكشف عن الذكاء العاطفي والإجتماعي والتعاطف كمتنبئات مميزة للنرجسية. كما هدفت إلى الربط بين النرجسية ومتغيرات الدراسة (الذكاء العاطفي، الذكاء الاجتماعي، التعاطف) في حياة الفرد الشخصية، وهذه المُتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (306) فرداً من الأفراد الذين تراوحت أعمارهم بين (19–26) سنة، ومنهم (242 إناث و 64 ذكور). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين النرجسية والذكاء الإجتماعي والذكاء العاطفي، كما بينت النتائج وُجود علاقة سلبية بين النرجسية والتعاطُف.

وأجرى عبابنة (2012) دِراسة هدفت الكشف عن القُدرة التنبُؤية للذكاء الإنفعالي والذكاء الإجتماعي بالمُشكلات السُلوكية لدى المُراهقين في مُحافظة إربد في ضوء بعض المُتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (1030) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس التابعة لمُديرية إربد الأولى، تم إختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة وُجود علاقة عكسية بين الذكاء الإجتماعي والمُشكلات السُلوكية، وبين الذكاء الإنفعالي والمُشكلات السُلوكية.

وقام الغرايبه والعتوم (2012) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الإنفعالي بعد الخضوع للتدريب لبرنامجين تدريبيين في الذكاء الاجتماعي والذكاء الإنفعالي. تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً من طلبة الصف العاشر الذكور في إحدى مدارس محافظة إربد. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي والذكاء الإنفعالي البعديين تعزى إلى المجموعة، وكان الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود ارتباط دال احصائياً في أداء الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد التدريب على البرنامجين.

كما قام أبو عمشة (2013) بدراسة هدفت الكشف عن مُستوى الذكاء الإجتماعي والذكاء الوِجداني، والشُعور بالسعادة بين أفراد العينة التي تتمثل في طلبة الجامعة في مُحافظة غزة، والتعرُف إلى طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات لدى الطلبة، ومعرفة ما إذا كانت الفُروق في الذكاء الإجتماعي تعزى لمُتغيرات (الجنس، التخصُص، الجامعة)، ومعرفة إلى أي مدى يُمكن التنبُؤ بالشُعور بالسعادة من خلال الذكاء الإجتماعي والذكاء الوجداني. تكونت عينة الدراسة من (603) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات في محافظة غزة، منهم (290 من جامعة الأزهر و313 من الجامعة الإسلامية). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الذكاء الإجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة على التوالي (76.8%)، (73.8%)، (68.8%)، كما أظهرت نتائج الدراسة وُجود علاقة موجبة بين الذكاء الإجتماعي والذكاء الوِجداني بأبعاده، ودرجاته الكلية، والدرجة الكُلية للشعور بالسعادة لدى أفراد العينة. كما أشارت النتائج إلى وُجود فُروق في الذكاء الإجتماعي، تعزى لمتغير الجنس، لصالح مجموعة

الإناث، كما أشارت إلى عدم وُجود فُروق في الذكاء الإجتماعي والذكاء الوِجداني والشعور بالسعادة تعزى لمتغير الكلية.

وأجرت ساكسينا وجين (Saxena & Jain, 2013) دراسة هدفت الكشف عن الذكاء الإجتماعي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وعلاقتهِ بالجِنس ونوع التخصص. كما هدفت إلى التعرُف على مُستوى الذكاء الإجتماعي لدى الذُكور والإناث من طلبة المرحلة الجامعية في تخصصات العُلوم والفنون. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً (60 ذكور، 60 إناث) من الطلبة الجامعيين الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فُروق ذات دلالة إحصائية، تبعاً لمُتغير الجنس، لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وُجود فُروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغير التخصُص، لصالح تخصُص الفنون.

ثانياً: الدراسات التي تناولت إستراتيجيات إدارة النزاع

أجرى الخالدي (2008) دراسة هدفت الكشف عن درجة مُمارسة مُديري المدارس الثانوية الخاصة بمدينة مكة المكرمة لأساليب إدارة النزاع، والتعرُف على مُستوى الروح المعنوية لمُعلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، كما هدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة النِزاع لدى مُديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، ومُستوى الروح المعنوية للمُعلمين من وجهة نظر المُعلمين. تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً من مُعلمي المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أسلوب التعاون من أساليب إدارة النزاع التنظيمي لدى مُديري المدارس الثانوية، وبين مستوى الروح المعنوية للمُعلمين من وجهة نظرهم، وكان أسلوب التعاوُن أكثر الأساليب مُمارسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فُروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات

إستجابات أفراد العينة حول أسلوب التعاون تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي، لِصالح المعلمين الذين مُؤهلهم العلمي دراسات عُليا وبكالوريوس.

وهدفت دراسة سيودي (Suudy, 2009) إلى الكشف عن أثر الجنس والفردية/الجماعية على استراتيجيات إدارة النزاع لدى المراهقين الأندونيسيين والأمريكان. تكونت عينة الدراسة من (514) مراهقاً، منهم (271 إندونيسيين، 243 أمريكان). أظهرت نتائج الدراسة أن المراهقون يفضلون إستراتيجية المساومة والتكامل، وتأتي بعدها إستراتيجية التجنب، تليها الإهمال ثم التعبير العاطفي، ومن ثم إستراتيجية الهيمنة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود إختلاف في استخدام استراتيجيات إدارة النزاع في كلا الثقافتين، وإلى وجود إختلاق في تفضيل استراتيجيات إدارة النزاع بين المراهقين الإندونيسيين والأمريكان، تعزى إلى اختلاف الثقافة، حيث أشارت النتائج إلى أن المراهقين الأمريكيين يفضلون إستراتيجيات المساومة، والتكامل، والتعبير العاطفي والإهمال أكثر من الإندونيسيين، الذين يفضلون إستراتيجية التجنب أكثر من المراهقين الأمريكيين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في تفضيل إستراتيجيات إدارة النزاع بين الذكور والإناث سوى في إستراتيجية الإهمال، ولصالح الذكور.

وأجرى ماكوزا وكانغ (Makgosa & Kang, 2009) دراسة هدفت الكشف عن الإتفاق على قرار الشراء. وإستراتيجيات إدارة النزاع التي استخدمت من قبل الزوج أو الشريك، والإستعمال المتكرر لهذه الإستراتيجيات، وتأثير الكثافة السكانية ومتغيرات عدة أخرى في استعمال الإستراتيجيات. تكونت عينة الدراسة من مجموعات عرقية مختلفة، ومجموعة بريطانية وأخرى هندية وإفريقية، وتم فحص كيف يستعمل الأزواج إستراتيجيات إدارة النزاع المختلفة في حالة التوصل إلى قرار مشترك لشراء منتجات بيتية أساسية. وقد اشتمل النموذج الكلي على (583) زوجاً وزوجةً بيض وهنود وأفارقة من سكان بريطانيا الأصليون. أظهرت نتائج الدراسة أن

إستراتيجيات إدارة النزاع التي أُستخدمت من قبل الزوجين كانت المساومة، والإصرار، والتلاعب بالعواطف.

كما أجرت مرزوق (2011) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات إدارة النزاع المُستخدمة من قبل مُديري مدارس وكالة الغوث في مُحافظة غزة ومُستوى الإلتزام التنظيمي من وِجهة نظر المُعلمين. تكونت عينة الدِراسة من (788) مُعلماً ومُعلمة بنسبة (10.62%) من المُجتمع الأصلي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام إستبانة لقياس إستراتيجيات إدارة النزاع، والمكونة من (45) فقرة مُوزعة على خمسة مجالات، وهي: التعاوُن ،التجنُب، التنافُس، التسوية، التنازُل). أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المدراء يستخدمون جميع إستراتيجيات إدارة النزاع، ولكن بنسب مُتفاوتة، وأن إستراتيجية التعاوُن هي الإستراتيجية الأكثر شيوعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسط تقديرات أفراد العينة لإستراتيجيات إدارة النزاع، تعزى لمُتغير الجنس، أو سنوات الخدمة أو المُؤهل العلمي، وبينت نتائج الدراسة وُجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد مقياس الإلتزام التنظيمي وإستراتيجيات (التعاون، والتسوية، والتنازل).

وأجرى خان وخان (Khan & Khan, 2011) دراسة هدفت الكشف عن طبيعة النزاعات وإستراتيجيات حلها، كما هدفت إلى تحليل طبيعة النزاعات التي تواجه الموظفون الذين يعملون في منظمات العاملة في (Khyber Pakhtunkhwa) والعوامل المسببة لهذه النزاعات والإستراتيجيات المتبناة من قبل هذه المنظمات لإدارة النزاع. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أسباب النزاع بين الإدارة والموظفين تعود إلى نقص التواصل وسوء الفهم بين الأعضاء، وإلى الاختلاف في الآراء والتمييز، كما أظهرت أن أكثر الاستراتيجيات إستخداماً، هي: إستراتيجية التعاون، وإستراتيجية الاستيعاب وإستراتيجية التجنب.

وقامت الجعافرة (2013) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين إدارة النِزاع التنظيمي والإبداع الإداري لدى مُديري و مُديرات المدارس الحكومية في مُحافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من 225 مديراً و مديرة من مدريري المدارس الحُكومية في مُحافظة الكرك. أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكُلي لأساليب إدارة النزاع جاءَ بدرجة مُرتفعة، ولم توجد فُروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة النزاع تعزى للجنس والخبرة، ووُجدت فُروق في أساليب إدارة النزاع تعزى للمُؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، كما أشارت إلى وُجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين أساليب إدارة النزاع وأبعاده والإبداع الإداري وأبعاده .

وهدفت دراسة جوندوز وتنك وإناند (Gunduz, Tunc & Inand, 2013) إلى الربط بين أسلوب المديرين في السيطرة على الضغط، وضبط الغضب ومدى تنبؤها بإستراتيجيات إدارة النزاع التي يستخدمونها. تكونت عينة الدراسة من (279) من مديري المدارس الذين يعملون في إقليم ميرسين في تركيا. أظهرت نتائج الدراسة أن السيطرة على الضغط وضبط الغضب تُعد كمتنبآت لإستراتيجيات إدارة النزاع لدى المديرين، كما أشارت النتائج إلى ارتباط ضبط الغضب مع استراتيجية التكامل، وارتباط التركيز العاطفي مع استراتيجية التجنب، وكذلك ارتباط التركيز على المشكلة (ايجابياً) والتركيز العاطفي (سلبياً) مع استراتيجية المساومة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع

فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت كل من الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع في آن واحد، فلم يجد الباحث أي دراسة تربط بينهما بشكل مباشر، إلا أن هناك بعض الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي وإستراتيجيات إدارة النزاع في آن واحد. ومن المهم عرض هذه الدراسات، حيث يشير كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990)، وجاردنر (Gardner, 1983) إلى أن الذكاء العاطفي جزء من الذكاء الاجتماعي.

قام سلامي (Salami, 2010) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات إدارة النزاع وسلوك المواطنة التنظيمي ودور الذكاء العاطفي في ذلك. تكونت عينة الدراسة من (320) مشاركاً من موظفي القطاع العام، منهم (180 ذكور و140 إناث)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من خمس ولايات من جنوب غرب نيجيريا. أظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية الإجبار، وإستراتيجية الإنسحاب إرتبطتا سلبياً، وبشكل ملحوظ بسلوك المواطنة التنظيمي، وإستراتيجية التهدئة والمساومة والمواجهة إرتبطتا إيجاباً بشكل ملحوظ مع سلوك المواطنة التنظيمي، كما أن للذكاء العاطفي دوراً في تعديل العلاقة بين إستراتيجية الإجبار وإستراتيجية المواجهة وبين سلوك المواطنة التنظيمي.

وقام ليونغ (Leung,2010) في دراسة هدفت إلى بحث الإستراتيجيات المستخدمة في إدارة النزاع، وإلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع، وتكونت عينة الدراسة من (67) موظفاً من هونغ كونغ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الإستراتيجيات إستخداماً في إدارة النزاع هي: التجنب، والمساومة، والطاعة، والهيمنة، والتنازل، كما أشارت إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي يسهم في اختيار إستراتيجية إدارة النزاع المناسبة للموقف، كما أنه عامل مهم في منع النزاع.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات إدارة النزاع، وجد الباحث أن غالبية الدراسات كانت أجنبية، كما ويُلحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال –على حد علم الباحث–.

وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي، يُلحظ قلتها، وخاصة الدراسات العربية، كما أنه لا يوجد –على حد علم الباحث– أية دراسة عربية أو أجنبية تناولت العلاقة المباشرة بين الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أيضا بأنها قارنت بين مستوى الذكاء الاجتماعي، واستراتيجيات إدارة النزاع، لدى الطلبة العاديين، والطلبة ذوي السلوك المشكل

كما وتتميز بأنها طُبقت على طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل، وهي مرحلة بالغة الأهمية، حيث تتزامن مرحلة الثانوية مع مرحلة المراهقة، والتي تُعد مرحلة حساسة، لما يحدث فيها من تغيرات اجتماعية، وعقلية، وانفعالية وغيرها.

كذلك فقد اختلفت الدراسات السابقة حول دور الجنس في الذكاء الاجتماعي، حيث أشارت دراسة كل من أبو عمشة (2013)، وجين وساكسينا (Jain & Saxena, 2013)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، بينما أشارت دراسة كل من عسقول (2009)، ودراسة بيركنيروفا (Birknerova, 2011)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي، تعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس وإستراتيجيات إدارة النزاع، فقد أشارت دراسة الجعافرة (2013)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة لإستراتيجيات إدارة النزاع، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، بينما أشارت دراسة كل من مرزوق(2011)، وسيودي (Suudy, 2009)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات العينة لإستراتيجيات إدارة النزاع، تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية التابعين لمدارس منطقة الجليل في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهم (9060) طالباً وطالبةً، منهم (4349) طالباً، و(4711) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (439) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة المرحلة الثانوية من المدارس التابعة لمنطقة الجليل الأسفل، والمسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013، منهم (172) طالباً، و(267) طالبةً، (354) طالباً وطالبةً من الطلبة العاديين، و(85) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي السلوك المشكل، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، وتصنيف الطالب.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس وتصنيف الطالب

التغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	172	39.2
	أنثى	267	60.8
	المجموع	**439**	**%100.0**
تصنيف الطالب	عادي	354 (131 ذكور، 223 إناث)	80.6
	ذو سلوك مشكل	85 (41 ذكور، 44 إناث)	19.4
	المجموع	**439**	**%100.0**

أداتا الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المدارس الثانوية في منطقة الجليل، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث في دراسته أداتين، الأولى لقياس الذكاء الاجتماعي، والثانية لقياس إستراتيجيات إدارة النزاع، وفيما يلي وصف لكل من هاتين الأداتين، ودلالات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس الذكاء الاجتماعي

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بترجمة مقياس الذكاء الاجتماعي المُعدّ من قبل ستيرنبيرغ (Sternberg, 1981)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (53) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وهي: (الكفاءة الاجتماعية، والقراءة، والتخطيط، الموضوعية، والبحث عن المعرفة، وغير حكمي، وحل المشكلات)، والملحق (أ) يبين المقياس بصورته الأولية.

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

لقد أوجد ستيرنبرغ (Sternberg, 1981) دلالات صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من (200) فرداً، وقد تم التحقق من الصدق العاملي

للمقياس الذي كشف عن سبعة عوامل، وهي: التخطيط، والكفاءة الاجتماعية، والقراءة، وغير حكمي، وحل المشكلات، والموضوعية، والبحث عن المعرفة، وذلك بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (52.366) من التباين، وقام الباحث باستخراج قيم معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، والتي بلغت (0.89) للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الإستقرار (ثبات الإعادة)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مرتي التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.87).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بثلاث طرق، وهي:

أولا: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الذكاء الاجتماعي، قام الباحث بإخراج المقياس بصورته الأولية، والمكون من (53) فقرة موزعة على سبعة مجالات، ومن ثم تم عرضه على متخصصين اثنين باللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وعلى مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشادي، وأساليب تدريس اللغة العربية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في الملحق (ب)، وطُلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى إنتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمين، تم تعديل أو حذف أي فقرة أجمع عليها محكمان أو أكثر، وبناءً على ذلك تم حذف فقرة من مجال الكفاءة الاجتماعية، وحذف جميع الفقرات التي تنتمي

لمجال القراءة وعددها (6) فقرات، بالإضافة إلى حذف فقرة من مجال حل المشكلات، وفقرة من مجال التخطيط، وتم إعادة صياغة (9) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وبناءً على تلك التعديلات، تكون المقياس بصورته النهائية من (44) فقرة موزعة على ستة مجالات. وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويرى الباحث أن ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

ثانياً: الصدق التلازمي

للتحقق من مؤشرات الصدق التلازمي، قام الباحث بإرفاق مقياس ترومسو (Tromso)، الذي أعده عام (2001) واستخدمه (عبابنة، 2012) في دراسته، مع مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، ومن ثم تم تطبيقهما على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (60) طالباً وطالبةً، وتم استخراج معامل الارتباط بين المقياسين، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي ومقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي

		ترومسو
ستيرنبرغ	معامل الارتباط ر	(**)346.
	الدلالة الإحصائية	.007
	العدد	60

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، ومقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.346).

ثالثاً: مؤشرات صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (60) طالباً وطالبةً، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول(4)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال التي تنتمي إليه، وبين الفقرة والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.51	0.47	16	0.31	0.40	31	0.63	0.51
2	0.47	0.48	17	0.53	0.46	32	0.43	0.41
3	0.63	0.63	18	0.45	0.45	33	0.51	0.59
4	0.66	0.55	19	0.51	0.57	34	0.42	0.57
5	0.60	0.62	20	0.54	0.64	35	0.56	0.56
6	0.62	0.51	21	0.55	0.52	36	0.32	0.29
7	0.52	0.50	22	0.50	0.42	37	0.61	0.52
8	0.58	0.49	23	0.36	0.40	38	0.58	0.50
9	0.31	0.28	24	0.55	0.38	39	0.47	0.48
10	0.32	0.29	25	0.58	0.46	40	0.52	0.42
11	0.41	0.46	26	0.46	0.57	41	0.63	0.63
12	0.36	0.32	27	0.40	0.43	42	0.54	0.58
13	0.37	0.38	28	0.47	0.57	43	0.69	0.70
14	0.26	0.26	29	0.28	0.54	44	0.48	0.55
15	0.50	0.46	30	0.32	0.42			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4)، أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.26–0.69)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.26–0.70)، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث اعتمد معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل إرتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل عن (0.25)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، واستناداً إلى ما تم الأخذ به من ملاحظات

وآراء المحكمين، ودلالات صدق البناء، فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (44) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: مجال الكفاءة الاجتماعية، ويقاس بـ (9) فقرات وهي الفقرات من (1-9)، ومجال التخطيط ويقاس بـ (7) فقرات وهي الفقرات من (10-16)، ومجال الموضوعية ويقاس بـ (6) فقرات وهي الفقرات من (17-22)، ومجال البحث عن المعرفة ويقاس بـ (6) فقرات وهي الفقرات من (23-28)، ومجال غير حكمي ويقاس بـ (6) فقرات وهي الفقرات من (29-34)، ومجال حل المشكلات ويقاس بـ (10) فقرات وهي الفقرات من (35-44)، والملحق (ج) يبين مقياس الذكاء الاجتماعي بصورته النهائية.

كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات الذكاء الاجتماعي، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول(5)

معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الذكاء الاجتماعي والمقياس ككل

	الكفاءة الاجتماعية	التخطيط	الموضوعية	البحث عن المعرفة	غير حكمي	حل المشكلات	المقياس ككل
الكفاءة الاجتماعية	1						
التخطيط	.460(*)	1					
الموضوعية	.626(*)	.559(*)	1				
البحث عن المعرفة	.472(*)	.398(*)	.477(*)	1			
غير حكمي	.578(*)	.609(*)	.589(*)	.663(*)	1		
حل المشكلات	.627(*)	.452(*)	.594(*)	.658(*)	.627(*)	1	
المقياس ككل	**.812(*)**	**.702(*)**	**.795(*)**	**.763(*)**	**.844(*)**	**.848(*)**	**1**

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5)، أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الذكاء الاجتماعي تراوحت بين (0.398−0.663)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل بين (0.702−0.848)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا.

ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي

تم إيجاد ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقتين، وهما:

أ. ثبات الإستقرار: تم استخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (Test- Retest) كمؤشر لثباب الإستقرار (ثبات الإعادة)، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معاملات ثبات الاستقرار، حيث وُجد أن معامل الإستقرار تراوح بين (0.81−0.95).

ب. الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وُجد أن معامل الإتساق الداخلي يتراوح ما بين (0.64−0.83)، والجدول (6) يبين قيم معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وثبات الإستقرار (ثبات الإعادة).

جدول (6)

معامل ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمجالات مقياس الذكاء الاجتماعي والمقياس ككل والدرجة الكلية

المجال	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
الكفاءة الاجتماعية	0.90	0.83
التخطيط	0.86	0.64
الموضوعية	0.95	0.77
البحث عن المعرفة	0.93	0.73
غير حكمي	0.84	0.69
حل المشكلات	0.81	0.83
المقياس ككل	**0.83**	**0.93**

طريقة تصحيح المقياس

للإجابة على فقرات المقياس يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة، لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، وحسب قناعته الشخصية، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي أوافق بشدة وتُعطى (5) درجات، أوافق وتُعطى (4) درجات، محايد وتُعطى (3) درجات، لا أوافق وتُعطى (2) درجتان، ولا أوافق بشدة وتُعطى (1) درجة واحدة، وبما أن المقياس يتكون من (44) فقرة، فإن الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (44) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، و(220) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب. ولتحديد مستوى الذكاء الاجتماعي تم تصنيف المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: (من 1.00 – 2.33 مستوى منخفض)، (من 2.34 – 3.66 مستوى متوسط)، (من 3.67 – 5.00 مستوى مرتفع).

ثانياً: مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بترجمة مقياس استرتيجيات إدارة النزاع المعد من قبل تينغ – تومي وآخرون (Ting-Toomey et al., 2000)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (66) فقرة موزعة على ثمان استراتيجيات، وهي: (التجنب، والمساومة، والتكامل، والتعبير العاطفي، ومساعدة طرف ثالث، والهيمنة، والطاعة، والإهمال).

دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية

قام تينغ – تومي وآخرون (Ting-Toomey et al., 2000)، بتطبيق مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع على عينة إستطلاعية مكونة من (254) شخصاً من عدة ثقافات، وذلك لتحقيق صدق البناء، حيث قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت القيم بين (0.389– 0.782). كما تم استخراج قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (الإتساق الداخلي) التي بلغت (0.88) للمقياس ككل، وتم أيضاً حساب معامل ثبات الإستقرار (ثبات الإعادة)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مرتي التطبيق بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.90).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات المقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس استراتيجيات إدارة النزاع من خلال عرضه على متخصصين اثنين باللغة الانجليزية لضمان سلامة الترجمة، وعلى لجنة مكونة من (10)

محكمّين متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، وأساليب اللغة العربية في جامعة اليرموك، حيث طُلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، ومدى انتمائها للمجال الذي أُدرجت فيه، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد تم حذف أو تعديل أي فقرة أجمع عليها محكمان أو أكثر، وبناء على ذلك، فقد تم حذف (4) فقرات من مجال التجنب، وفقرتان من مجال التكامل، وجميع فقرات مجال المساومة وعددها (6) فقرات، وفقرة واحدة من مجال الطاعة، و(3) فقرات من مجال مساعدة طرف ثالث، وفقرة واحدة من مجال الاهمال، وتم إعادة صياغة (10) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وبناءً على تلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (49) فقرة موزعة على سبعة إستراتيجيات كالتالي: إستراتيجية التجنب وفقراتها (1، 2، 7، 9، 11، 20، 21، 31، 32، 34، 35، 40، 42)، وإستراتيجية التكامل وفقراتها (8، 15، 23، 27، 30، 31، 38، 45، 48، 49)، وإستراتيجية الهيمنة وفقراتها (5، 6، 10، 12، 13)، وإستراتيجية الطاعة وفقراتها (3، 4، 14، 16، 26)، وإستراتيجية مساعدة طرف ثالث وفقراتها (18، 19، 22، 28)، وإستراتيجية التعبير العاطفي وفقراتها (17، 24، 25، 29، 33، 37)، وإستراتيجية الإهمال وفقراتها (36، 39، 43، 44، 46، 47). وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس استراتيجيات إدارة النزاع لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويرى الباحث أن ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس إستراتيجيات إدارة النزاع من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
1	0.37	14	0.43	27	0.25	40	0.52
2	0.27	15	0.58	28	0.56	41	0.41
3	0.28	16	0.39	29	0.66	42	0.36
4	0.47	17	0.60	30	0.44	43	0.56
5	0.47	18	0.69	31	0.43	44	0.52
6	0.56	19	0.82	32	0.52	45	0.59
7	0.39	20	0.36	33	0.53	46	0.61
8	0.31	21	0.26	34	0.62	47	0.64
9	0.45	22	0.71	35	0.63	48	0.54
10	0.68	23	0.50	36	0.51	49	0.51
11	0.39	24	0.27	37	0.60		
12	0.49	25	0.52	38	0.54		
13	0.39	26	0.54	39	0.61		

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن قيم ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.25−0.82)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه عن (0.25). وبناءً على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم، لم يتم حذف أي فقرة، واستناداً إلى ما تم الأخذ به من ملاحظات وآراء المحكمين، ودلالات صدق البناء، فقد تكون المقياس بصورته النهائية من(49) فقرة موزعة سبعة مجالات، وهي: مجال التجنب ويقاس بـ (13) فقرة، ومجال التكامل ويقاس بـ (10) فقرات، ومجال الهيمنة ويقاس بـ (5) فقرات، ومجال الطاعة ويقاس بـ (5) فقرات، ومجال مساعدة طرف ثالث ويقاس بـ (4) فقرات، ومجال التعبير العاطفي ويقاس بـ (6) فقرات، ومجال الإهمال ويقاس (6) فقرات، والملحق (د) يبين مقياس استراتيجيات إدارة النزاع بصورته النهائية.

ثبات مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع

تم إيجاد ثبات مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع بطريقتين، وهما:

أ. ثبات الإستقرار: تم استخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (Test- Retest) كمؤشر لثباب الإستقرار (ثبات الإعادة)، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معاملات ثبات الاستقرار، حيث وجد أن معامل الإستقرار تراوح بين (0.81–0.94).

ب. الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وُجد أن معامل الإتساق الداخلي يتراوح ما بين (0.72–0.85)، والجدول (8) يبين قيم معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وثبات الإستقرار.

جدول (8)

قيم معامل الاتساق الداخلي وثبات الإستقرار لمجالات مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع

المجال	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
التكامل	0.92	0.80
الهيمنة	0.91	0.77
الطاعة	0.81	0.74
التعبير العاطفي	0.89	0.72
التجنب	0.90	0.85
مساعدة طرف ثالث	0.90	0.74
الإهمال	0.94	0.81
الدرجة الكلية	0.93	0.86

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أن أعلى قيمة لمعامل كرونباخ ألفا كانت (0.85) لاستراتيجية الهيمنة، في حين جاءت أدنى قيمة لمعامل كرونباخ ألفا لاستراتيجية التعبير العاطفي وبلغت (0.72)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) للمقياس ككل(86)، كما أن أعلى قيمة معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاعادة) كانت لمجال الإهمال، وبلغت (0.94)، في حين جاءت أدنى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (ثبات الاعادة) لاستراتيجية الطاعة، وبلغت (0.81)، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاعادة) للمقياس ككل (0.93)، وبالنظر إلى تلك القيم يرى الباحث أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

طريقة التصحيح

للإجابة على فقرات المقياس يضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد فيها مع ما يناسبه، وحسب قناعته الشخصية، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: أوافق بشدة وتُعطى (5) درجات، أوافق وتُعطى (4) درجات، محايد وتُعطى (3) درجات، لا أوافق وتُعطى (2) درجتان، لا أوافق بشدة وتُعطى (1) درجة واحدة، وعليه فإن إعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على إستراتيجية التجنب هي (65)، وأدنى درجة هي (13)، وأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على إستراتيجية التكامل هي (50)، وأدنى درجة هي (10)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على إستراتيجية الإهمال هي (30)، وأدنى درجة هي (6)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على إستراتيجية التعبير العاطفي هي (30)، وأدنى درجة هي (6)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على إستراتيجية الهيمنة هي (25)، وأدنى درجة هي (5)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على إستراتيجية الطاعة هي (25)،

وأدنى درجة هي (5)، وإعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على إستراتيجية مساعدة طرف ثالث هي (20)، وأدنى درجة هي (4) درجات.

إجراءات الدراسة

لإجراءات تنفيذ الدراسة قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية، وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تحديد العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والمتمثل بطلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013، كما تم تحديد الطلبة ذوي السلوك المشكل من قبل المرشدين النفسيين والمعلمين في المدارس، وذلك من خلال الرجوع إلى الملف الشخصي للطالب، وفي ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.
- تحديد عدد المدارس، والبالغ عددها (13) مدرسة، واختيار عينة الدراسة من خلال كتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية، وإجراء عملية السحب العشوائي من هذه المدارس، حيث تم اختيار (6) مدارس، كما تم اختيار الصفوف والشعب من خلال إجراء عملية السحب العشوائي أيضا. كما تم اختيار عينة من الأفراد المصنفون على أنهم ذوي سلوك مشكل بالطريقة العشوائية، وذلك بالاشارة إلى كل فرد برقم، ومن ثم اختيار الأرقام الزوجية، وقد تم إعطاء الرمز (A) للإستبيانات الخاصة بالطلبة العاديين، والرمز(B) للإستبيانات الخاصة بالطلبة ذوي السلوك المشكل.
- توزيع أداتي الدراسة مرتين على عينة استطلاعية من الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل من خارج عينة الدراسة مكونة من (60) طالباً وطالبةً، بفارق زمني مدته أسبوعان.

- توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيارهم، وتم توزيع(460) استبيان، وتم تزويدهم بالمعلومات الكافية فيما يتعلق بهدف الدراسة دون الإشارة إلى السلوك المشكل (وذلك لتفادي تزييف الإجابات)، وطريقة الإجابة على أداتي الدراسة، وضرورة توخي الدقة في تعبئة المعلومات الشخصية، والإجابة على جميع فقرات أداتي الدراسة، كما تم التوضيح للطلبة بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.
- جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة عليها من قبل أفراد عينة الدراسة، والتي استرد منها (460) استبيان، وتم التأكد من صلاحيتها، واكتمالها، وعدم وجود أي نقص فيها، أو وضع أكثر من إجابة، واستبعدت الاستبيانات غير الصالحة للتحليل الإحصائي والتي بلغت (21) استبيان، وبالتالي تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (439) طالباً وطالبةً.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك لاستخلاص النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- تصنيف الطالب، وله مستويان:(عادي، ذو سلوك مشكل).
- مستوى الذكاء الاجتماعي، وله ثلاث مستويات: (منخفض، متوسط، مرتفع).
- إستراتيجيات إدارة النزاع، وهي سبع إستراتيجيات: (التجنب، والتكامل، والهيمنة، والطاعة، ومساعدة طرف ثالث، والتعبير العاطفي، والإهمال).

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التبيان الثنائي المتعدد2-Way MANOVA على الأبعاد، وتحليل التباين الثنائي-2 Way ANOVA.
- للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد 3-Way MANOVA.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المدارس الثانوية في منطقة الجليل، وفيما يأتي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل

الرقم	المجال	عادي			ذو سلوك مشكل		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الكفاءة الاجتماعية	4.25	.440	مرتفع	4.01	.407	مرتفع
2	التخطيط	4.42	.449	مرتفع	4.22	.578	مرتفع
3	الموضوعية	4.28	.508	مرتفع	4.02	.572	مرتفع
4	البحث عن المعرفة	4.23	.498	مرتفع	3.79	.713	مرتفع
5	غير حكمي	4.10	.557	مرتفع	3.85	.690	مرتفع
6	حل المشكلات	4.31	.506	مرتفع	3.96	.531	مرتفع
	الذكاء الاجتماعي ككل	**4.27**	**.397**	**مرتفع**	**3.98**	**.460**	**مرتفع**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.10-4.42) للطلبة العاديين، حيث جاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط

حسابي بلغ (4.42)، بينما جاء مجال غير حكمي في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الاجتماعي ككل للطلبة العاديين (4.27).

كما يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.79–4.22) للطلبة ذوي السلوك المشكل، حيث جاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.22)، بينما جاء مجال البحث عن المعرفة في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الاجتماعي ككل (3.98).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما ابرز استراتيجيات إدارة النزاع التي يستخدمها الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبرز استراتيجيات إدارة النزاع التي يستخدمها الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في منطقة الجليل، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبرز استراتيجيات إدارة النزاع التي يستخدمها الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في منطقة الجليل

الرقم	المجال	عادي			ذو سلوك مشكل		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	**التجنب**	3.39	.653	متوسط	3.29	.639	متوسط
2	**التكامل**	4.08	.549	مرتفع	3.88	.625	مرتفع
3	**الهيمنة**	3.66	.747	متوسط	3.84	.759	مرتفع
4	**الطاعة**	3.46	.564	متوسط	3.37	.699	متوسط
5	**مساعدة طرف ثالث**	2.76	1.078	متوسط	2.96	1.313	متوسط
6	**التعبير العاطفي**	3.38	.885	متوسط	3.44	.811	متوسط
7	**الإهمال**	2.24	.921	منخفض	2.94	1.050	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.24−4.08) للطلبة العاديين، حيث جاء مجال التكامل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.08)، بينما جاء مجال الإهمال في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.24).

كما يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.94−3.88) للطلبة ذوي السلوك المشكل، حيث جاء مجال التكامل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.88)، بينما جاء مجال الإهمال في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.94).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل يعزى لكل من تصنيف الطالب (عادي وذو سلوك مشكل) والجنس والتفاعل بينهما؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي ومجالاته تبعاً لكل من تصنيف الطالب (عادي، وذو سلوك مشكل)، والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تبعا لكل من تصنيف الطالب (عادي وذو سلوك مشكل) والجنس والتفاعل بينهما

المجال	تصنيف الطالب	ذكر			أنثى			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الكفاءة الاجتماعية	عادي	4.20	.438	131	4.28	.440	223	4.25	.440	354
	ذو سلوك مشكل	4.04	.455	41	3.98	.360	44	4.01	.407	85
	المجموع	4.16	.446	172	4.23	.441	267	4.20	.444	439
التخطيط	عادي	4.35	.451	131	4.46	.443	223	4.42	.449	354
	ذو سلوك	4.23	.678	41	4.21	.474	44	4.22	.578	85

المجال	تصنيف الطالب	ذكر			أنثى			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	مشكل									
	المجموع	4.32	.515	172	4.42	.457	267	4.38	.483	439
الموضوعية	عادي	4.19	.485	131	4.33	.516	223	4.28	.508	354
	ذو سلوك مشكل	4.00	.603	41	4.04	.547	44	4.02	.572	85
	المجموع	4.14	.520	172	4.28	.531	267	4.23	.531	439
البحث عن المعرفة	عادي	4.22	.494	131	4.24	.502	223	4.23	.498	354
	ذو سلوك مشكل	3.66	.760	41	3.91	.651	44	3.79	.713	85
	المجموع	4.09	.615	172	4.18	.542	267	4.15	.573	439
غير حكمي	عادي	4.03	.533	131	4.14	.568	223	4.10	.557	354
	ذو سلوك مشكل	3.88	.725	41	3.83	.664	44	3.85	.690	85
	المجموع	3.99	.586	172	4.09	.595	267	4.05	.593	439
حل المشكلات	عادي	4.33	.460	131	4.30	.532	223	4.31	.506	354
	ذو سلوك مشكل	4.01	.489	41	3.92	.569	44	3.96	.531	85
	المجموع	4.25	.485	172	4.24	.556	267	4.25	.529	439
الذكاء الاجتماعي ككل	عادي	4.23	.383	131	4.30	.403	223	4.27	.397	354
	ذو سلوك مشكل	3.98	.495	41	3.98	.430	44	3.98	.460	85
	المجموع	4.17	.424	172	4.24	.424	267	4.22	.425	439

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي، بسبب اختلاف فئات متغيرات تصنيف الطالب (عادي، وذو سلوك مشكل)، والجنس والتفاعل بينهما، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات، والجدول (12) يبين ذلك، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الاختبار ككل، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (12)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر تصنيف الطالب (عادي، وذو سلوك مشكل) والجنس والتفاعل بينهما على مقياس الذكاء الاجتماعي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الكفاءة الاجتماعية	.007	1	.007	.040	.842
هوتلنج=.034	التخطيط	.188	1	.188	.833	.362
ح=.023	الموضوعية	.550	1	.550	2.043	.154
	البحث عن المعرفة	1.230	1	1.230	4.146	.042
	غير حكمي	.064	1	.064	.187	.666
	حل المشكلات	.213	1	.213	.816	.367
تصنيف الطالب	الكفاءة الاجتماعية	3.521	1	3.521	18.734	.000
هوتلنج=.125	التخطيط	2.317	1	2.317	10.274	.001
ح=.000	الموضوعية	3.952	1	3.952	14.684	.000
	البحث عن المعرفة	13.278	1	13.278	44.775	.000
	غير حكمي	3.546	1	3.546	10.385	.001
	حل المشكلات	8.275	1	8.275	31.613	.000
الجنس ×	الكفاءة الاجتماعية	.344	1	.344	1.830	.177
تصنيف الطالب	التخطيط	.285	1	.285	1.262	.262
ويلكس=.961	الموضوعية	.158	1	.158	.585	.445
ح=.009	البحث عن المعرفة	.963	1	.963	3.246	.072
	غير حكمي	.468	1	.468	1.372	.242
	حل المشكلات	.064	1	.064	.245	.621
الخطأ	الكفاءة الاجتماعية	81.757	435	.188		
	التخطيط	98.101	435	.226		
	الموضوعية	117.084	435	.269		
	البحث عن المعرفة	129.004	435	.297		
	غير حكمي	148.552	435	.341		
	حل المشكلات	113.860	435	.262		
الكلي	الكفاءة الاجتماعية	86.339	438			
	التخطيط	102.009	438			
	الموضوعية	123.309	438			
	البحث عن المعرفة	143.725	438			
	غير حكمي	153.795	438			
	حل المشكلات	122.389	438			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (12) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) على مجالات الذكاء الاجتماعي، تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال البحث عن المعرفة، وجاءت الفروق لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (4,18)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور(4.09)، وبلغت قيمة ف (4.146)، والدلالة الإحصائية (0.042).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر تصنيف الطالب في جميع مجالات الذكاء الاجتماعي، وجاءت جميع الفروق لصالح الطلبة العاديين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في مجالات ال ذكاء الاجتماعي تعزى لأثر التفاعل بين تصنيف الطالب وجنسه في جميع المجالات.

كما يلاحظ من الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، بسبب اختلاف فئات متغيرات تصنيف الطالب (عادي، وذو سلوك مشكل)، والجنس والتفاعل بينهما، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الاختبار ككل والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

تحليل التباين الثنائي لأثر تصنيف الطالب والجنس والتفاعل بينهما على مقياس الذكاء الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.072	1	.072	.429	.513
تصنيف الطالب	5.311	1	5.311	31.662	.000
تصنيف الطالب × الجنس	.076	1	.076	.454	.501
الخطأ	72.965	435	.168		
المجموع	**79.055**	**438**			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (13) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) على مقياس الذكاء الاجتماعي بين الطلبة، تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.429) وبدلالة إحصائية (0.513).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر تصنيف الطالب حيث بلغت قيمة ف (31.662)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة العاديين (4.23)، بينما بلغ (3.98) للطلبة ذوي السلوك المشكل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05)، تعزى لأثر التفاعل بين تصنيف الطالب، والجنس حيث بلغت قيمة ف (0.454)، وبدلالة إحصائية (0.501).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إستراتيجيات إدارة النزاع لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل تعزى لكل من مستوى الذكاء الاجتماعي وتصنيف الطالب وجنسه؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات إدارة النزاع تبعاً لمستوى الذكاء الاجتماعي وتصنيف الطالب وجنسه، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع تبعاً لمستوى الذكاء الاجتماعي وتصنيفا لطالب وجنسه

إستراتيجية إدارة النزاع	الجنس				تصنيف الطالب				مستوى الذكاء					
	ذكر		انثى		عادي		ذو سلوك مشكل		منخفض		متوسط		مرتفع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجنب	3.35	.657	3.39	.647	3.39	.653	3.29	.639	3.27	.607	3.41	.631	3.40	.725
التكامل	3.94	.584	4.11	.551	4.08	.549	3.88	.625	3.79	.578	4.06	.534	4.30	.511
الهيمنة	3.68	.768	3.70	.743	3.66	.747	3.84	.759	3.51	.711	3.65	.755	3.97	.719
الطاعة	3.40	.576	3.47	.603	3.46	.564	3.37	.699	3.26	.593	3.53	.539	3.46	.651
مساعدة طرف ثالث	2.86	1.058	2.76	1.172	2.76	1.078	2.96	1.313	2.97	1.064	2.79	1.119	2.63	1.196
التعبير العاطفي	3.25	.899	3.48	.841	3.38	.885	3.44	.811	3.27	.843	3.48	.810	3.37	.996
الاهمال	2.66	.950	2.19	.968	2.24	.921	2.94	1.050	2.46	.862	2.44	1.070	2.14	.910

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات إدارة النزاع بسبب اختلاف فئات متغيرات مستوى الذكاء الاجتماعي، وتصنيف الطالب وجنسه، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر مستوى الذكاء الاجتماعي وتصنيف الطالب وجنسه على إستراتيجيات إدارة النزاع

مصدر التباين	الإستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التجنب	.048	1	.048	.114	.736
	التكامل	1.716	1	1.716	5.950	.015
هوتلنج=	الهيمنة	.002	1	.002	.003	.956
0.095	الطاعة	.176	1	.176	.519	.472
ح= 0.000	مساعدة طرف ثالث	.461	1	.461	.364	.547
	التعبير العاطفي	5.274	1	5.274	7.090	.008
	الاهمال	17.439	1	17.439	20.299	.000
تصنيف الطالب	التجنب	.448	1	.448	1.061	.304
	التكامل	.566	1	.566	1.964	.162
	الهيمنة	5.972	1	5.972	11.313	.001
هوتلنج=	الطاعة	.306	1	.306	.901	.343
0.091	مساعدة طرف ثالث	.939	1	.939	.742	.390
ح= 0.000	التعبير العاطفي	.520	1	.520	.699	.403
	الاهمال	24.689	1	24.689	28.739	.000
مستوى الذكاء	التجنب	1.464	2	.732	1.735	.178
	التكامل	11.676	2	5.838	20.245	.000
الاجتماعي	الهيمنة	16.384	2	8.192	15.520	.000
ويلكس=	الطاعة	5.309	2	2.654	7.806	.000
0.806	مساعدة طرف ثالث	5.014	2	2.507	1.981	.139
ح= 0.000	التعبير العاطفي	3.057	2	1.529	2.055	.129
	الاهمال	1.397	2	.698	.813	.444
الخطأ	التجنب	183.134	434	.422		
	التكامل	125.153	434	.288		
	الهيمنة	229.086	434	.528		
	الطاعة	147.572	434	.340		
	مساعدة طرف ثالث	549.110	434	1.265		
	التعبير العاطفي	322.863	434	.744		
	الاهمال	372.834	434	.859		
الكلي	التجنب	185.333	438			

مصدر التباين	الإستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	التكامل	142.243	438			
	الهيمنة	247.719	438			
	الطاعة	153.742	438			
	مساعدة طرف ثالث	557.384	438			
	التعبير العاطفي	331.934	438			
	الإهمال	425.982	438			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (15) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع إستراتيجيات إدارة النزاع، باستثناء إستراتيجية التكامل، وإستراتيجية التعبير العاطفي، وإستراتيجية الإهمال، وجاءت الفروق لصالح الإناث في إستراتيجيتي التكامل والتعبير العاطفي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن في إستراتيجية التكامل (4.11)، بينما بلغ للذكور (3.94)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في إستراتيجية التعبير العاطفي (3.48)، بينما بلغ للذكور (3.25)، ولصالح الذكور في إستراتيجية الإهمال، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (2.66)، بينما بلغ للإناث (2.19).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، تعزى لأثر تصنيف الطالب في جميع إستراتيجيات إدارة النزاع، باستثناء إستراتيجية الهيمنة، وإستراتيجية الإهمال، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي السلوك المشكل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم في إستراتيجية الهيمنة (3.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة العاديين (3.66)، وبلغ المتوسط الحسابي في إستراتيجية الإهمال للطلبة ذوي السلوك المشكل (2.94)، بينما بلغ للطلبة العاديين (2.24).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر مستوى الذكاء الاجتماعي في جميع إستراتيجيات إدارة النزاع باستثناء إستراتيجية التكامل وإستراتيجية الهيمنة، وإستراتيجية الطاعة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر مستوى الذكاء الاجتماعي على استراتيجيات إدارة النزاع

الإستراتيجية	مستوى الذكاء الاجتماعي	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
التكامل	منخفض	3.79			
	متوسط	4.06	-.27(*)		
	مرتفع	4.30	-.51(*)	-.24(*)	
الهيمنة	منخفض	3.51			
	متوسط	3.65	-.15		
	مرتفع	3.97	-.46(*)	-.31(*)	
الطاعة	منخفض	3.26			
	متوسط	3.53	-.27(*)		
	مرتفع	3.46	-.20(*)	.07	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (16) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض، وبين الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء المتوسط، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء المتوسط من جهة وبين الطلبة ذوي مستوى الذكاء المرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء المرتفع في إستراتيجية التكامل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين كل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء المتوسط من جهة وبين الطلبة ذوي مستوى الذكاء المرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء المرتفع في إستراتيجية الهيمنة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة ذوي مستوى الذكاء المنخفض من جهة وبين كل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء المتوسط والطلبة ذوي مستوى الذكاء المرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء المتوسط والطلبة ذوي مستوى الذكاء المرتفع في الطاعة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأسئلة التي تم طرحها، والتوصيات التي انبثقت عنها، وفيما يأتي مناقشة لهذه النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لكل من الطلبة العاديين، والطلبة ذوي السلوك المشكل في منطقة الجليل كان بدرجة عالية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للطلبة العاديين ما بين (4.10–4.42)، وتراوحت ما بين (3.79–4.22) للطلبة ذوي السلوك المشكل، وهذه القيم تقع ضمن المستوى المرتفع للذكاء الاجتماعي الذي يتراوح ما بين (3.67–5).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عملية التعليم في المدارس الثانوية في فلسطين، وفي منطقة الجليل التي لا تقتصر على الجانب المعرفي والتحصيل فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنمية الجوانب الاجتماعية، فمن العوامل التي من الممكن أن تنمي الذكاء الاجتماعي؛ البيئة المدرسية، حيث أن تفاعل المعلمين والإدارة مع الطلبة بشكل يتناسب مع المرحلة التي يمر بها الطلبة (مرحلة المراهقة)، قد ينمي الذكاء الاجتماعي لديهم؛ لأنها تُعد مرحلة حسّاسة من جميع الجوانب: الجسمية، والانفعالية، والعقلية والاجتماعية. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى حجم الأسرة والتنشئة الاجتماعية الذي يلعب دور كبير في تنمية الذكاء الاجتماعي، حيث تتميز الأسر في منطقة فلسطين المحتلة بأنها صغيرة، وهذا يتيح الفرصة للوالدين بالاهتمام بأبنائهم من جميع

جوانب الشخصية، ومنها الاجتماعية، ومما يدعم ذلك تميز منطقة الجليل بأنها تضم أعلى نسبة من المتعلمين، والذين أكملوا دراستهم في الجامعة على مستوى الدولة، حيث تشير الإحصائيات التي أجريت في العام 2012 إلى أن (46%) من سكان منطقة الجليل الذين تتراوح أعمارهم بين (25–64) عاماً يحملون شهادات عليا، وهي من النسب التي تم تصنيفها الإعلى على مستوى الدولة (مركز الإحصاءات في فلسطين المحتلة، 2012) وهذا قد يزيد من وعي الوالدين للأساليب السليمة في تنشئة أبنائهم، مما قد ينمي الذكاء الاجتماعي لديهم.

بالإضافة إلى كثرة الأنشطة المدرسية التي تقدمها المدارس لطلابها، والتي قد تنمي الذكاء الاجتماعي لديهم، حيث أن هذه الأنشطة تزيد من تفاعل وتواصل الطلاب مع بعضهم، وهذه بدوره قد يزيد خبرتهم في المواقف الاجتماعية وبأقرانهم، وقدرتهم على الحوار، ويزيد من فهمهم لخصائص أقرانهم، ويبعدهم عن الأنانية حب الذات المفرط، ويدركون وجود الآخرين وحقهم في إشباع رغباتهم وحاجاتهم.

وضمن تفسير هذه النتيجة يرى الباحث أن الظروف المحيطة بأبناء الشعب الفلسطيني تدفعهم إلى التكاتف والتواصل معاً من أجل البقاء، فهم يتشاركون الهدف نفسه، وهذا يزيد من الترابط بينهم، كما أن العادات والتقاليد لدى أبناء الشعب الفلسطيني تحث على التواصل الاجتماعي، ومشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم، وهذا كله من الممكن أن يسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الآباء والأبناء.

كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى كل من الطلبة ذوي السلوك المشكل والطلبة العاديين جاء بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك في أن بعض الطلبة ذوي السلوك المشكل لديهم القدرة على فهم سلوكات الآخرين ومشاعرهم، كما ولديهم القدرة على إدارة

الآخرين، إلا أنهم يستخدمون هذه القدرة في تحقيق أهدافهم ورغباتهم هم دون الإكترات للطلبة الآخرين، وذلك من خلال السلوك المشكل.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو عشمة (2013)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات في غزة، كما اتفقت مع دراسة القدرة (2007) والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية في غزة.

واختلفت مع دراسة عسقول (2009) التي أشارت إلى تدني مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات في غزة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أبرز استراتيجيات إدارة النزاع التي يستخدمها الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في منطقة الجليل؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين تراوحت ما بين (2.24–4.08)، حيث كانت إستراتيجية التكامل هي الإستراتيجية الأكثر استخداماً، بينما كانت إستراتيجية الإهمال هي الإستراتيجية الأقل استخداماً من الطلبة. وكان ترتيب الإستراتيجيات للطلبة العاديين من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً كالتالي: التكامل، الهيمنة، الطاعة، التجنب، التعبير العاطفي، مساعدة طرف ثالث، الإهمال.

كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة ذوي السلوك المشكل، تراوحت ما بين (2.94–3.88)، حيث كانت إستراتيجية التكامل أكثر الإستراتيجيات استخداماً في إدارة النزاعات لديهم، بينما كانت إستراتيجية الإهمال هي الإستراتيجية الأقل استخداماً. وجاء ترتيب إستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة ذوي السلوك

المشكل كالتالي: التكامل، الهيمنة، التعبير العاطفي، الطاعة، التجنب، مساعدة طرف ثالث، الإهمال.

ومن الملاحظ أن كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل يفضلون استخدام إستراتيجية التكامل أكثر من غيرها، ويمكن تفسير ذلك بسبب وعي طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل حول أفضل الإستراتيجيات لإدارة النزاع، حيث يسعى هؤلاء الطلبة إلى إدارة النزاع بشكل يرضي حاجات جميع الأطراف، ويحقق أهدافهم. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب العلاقة الإيجابية السائدة بين الطلبة، حيث أن نوع العلاقة قد يؤثر في طريقة إدارة النزاع، وقد أشارت إلى ذلك دراسة هارتب وفرينش ولاورسون وجونسون وأجاوا (Hartup, French, lauerson, Johnson & Ogawa, 2013) التي بينت أن إستراتيجية إدارة النزاع تختلف عندما تجمع علاقة صداقة بين أطراف النزاع عنها عندما لا تجمع بينهم علاقة صداقة، وقد ينطبق هذا الحديث على الطلبة العاديين وعلى الطلبة ذوي السلوك المشكل أيضاً، حيث أن الطلبة ذوي السلوك المشكل قد يحاولون إدارة النزاع فيما بينهم بطرق سلمية وتتفق مع جميع الأطراف، وخاصة الطلبة الذين يشكلون ما يسمى بالعصابة أو الشلة.

كما يُلحظ أن استخدام الطلبة العاديين لإستراتيجية التكامل أكبر من استخدام الطلبة ذوي السلوك المشكل لها، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة العاديين (4.08)، وللطلبة ذوي السلوك المشكل (3.88)، وقد يعود السبب ذلك في ذلك إلى خصائص كل فئة، حيث أن الطلبة ذوي السلوك المشكل لديهم نزعة لبسط نفوذهم وسيطرتهم بغية تحقيق أهداف شخصية على حساب أقرانهم (الفقهاء، 2001)، كما أنهم أكثر عدائية من الطلبة العاديين، وهذا من شأنه أن يخلق فجوة بين الفئتين في استخدامهم لإستراتيجية التكامل القائمة على تفهم الآخرين.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة خان وخان (Khan & Khan, 2011)، التي أشارت إلى تفضيل إستراتيجية التكامل على غيرها من الإستراتيجيات في مواقف النزاع، كما اتفقت مع دراسة مرزوق (2011)، التي أشارت إلى أن إستراتيجية التكامل كانت الأكثر استخداماً من قبل مديري مدارس الغوث في غزة، وقد يعود سبب هذا الإختلاف إلى اختلاف نمط الإجابة على أدوات الدراسة، حيث أن نمط الإجابة على أداة الدراسة الحالية كان التقدير الذاتي، وقد يعمل هذا على رفع مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة تفضيل كل من الطلبة العاديين، والطلبة ذوي السلوك المشكل لإستراتيجية الهيمنة بعد استراتيجية التكامل. وقد يعود السبب في ذلك إلى خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة، وهي مرحلة المراهقة، حيث أن الطالب في هذه المرحلة يصر على موقفه ويراه بأنه الموقف الصواب بغض النظر عن مواقف وآراء الآخرين، كما يتصف المراهق بعدم نضجه انفعالياً، وكذلك بتسرعه. وهذا بدوره قد يقوده إلى استخدام إستراتيجية سلبية كإستراتيجية الهيمنة. ويُلحظ أن تفضيل الطلبة العاديين لهذه الإستراتيجية أقل منه لدى الطلبة ذوي السلوك المشكل.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل تعزى لكل من تصنيف الطالب (عادي وذو سلوك مشكل) والجنس والتفاعل بينهما؟".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، تعزى إلى الجنس، باستثناء مجال البحث عن المعرفة، وجاءت الفروق لصالح

الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (4.18)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.09) في هذا المجال.

ويمكن تفسير وجود فروق في مجال البحث عن المعرفة، لصالح الإناث بسبب خصائص المجتمع، حيث أن المجتمع الفلسطيني كغيره من المجتمعات العربية الأخرى مجتمع ذكوري، لذلك تحاول الإناث دائماً إثبات قدراتها ومقارنتها بقدرات الذكور، وقد يكون هذا من الأسباب التي قد تشجع الإناث على البحث عن المعرفة، خاصةً مع تغير ثقافة المجتمع حول تعليم الإناث وزيادة فرصها في البحث عن المعرفة. وقد يكون حب الاستطلاع لدى الإناث، حيث يتفوقن به على الذكور (خليفة وعبد الحميد، 2000) سبباً رئيساً في تفوق الإناث في مجال البحث عن المعرفة.

أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي ككل، فيمكن أن يعود إلى تكافؤ الفرص التعليمية، والمشاركة الاجتماعية بين الذكور والإناث، حيث أن المدارس في فلسطين المحتلة بشكل عام، وفي منطقة الجليل تضم كل من الذكور والإناث، وهذا ضمن وجود الجنسين في بيئة واحدة، وتعرضهما للمثيرات البيئة ذاتها، كما أن التفاعل بين الجنسين قد يسهم في تعلم كل فئة من الأخرى من خلال الملاحظة والنمذجة، وهذا قد يلغي الفروق بين الذكور والإناث من حيث نمو الذكاء الاجتماعي لديهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عسقول (2009)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لاختلاف متغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة جين وساكسينا (Jain & Saxena, 2013)، حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي، تعزى إلى الجنس،

وجاءت الفروق لصالح الإناث. كما اختلفت مع دراسة أبو عمشة (2013)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى للجنس، لصالح الإناث.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى الذكاء الاجتماعي، تعزى لتصنيف الطالب، حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين على المقياس ككل، وفي جميع المجالات.

ومن الملاحظ أن مستوى الذكاء الاجتماعي للطلبة العاديين أعلى من مستوى الذكاء الاجتماعي للطلبة ذوي السلوك المشكل. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن السلوك المشكل يسهم في التقليل من علاقات الصداقة، حيث يُعد العدوان والسيطرة والمشاغبة وغيرها من السلوكات المشكلة، من العوامل المنفرة، سواء منفرة للأقران أو للمعلمين، وهذا بدوره سيقلل من تفاعل هذه الفئة مع الآخرين، مما يقلل من فرصة نمو الذكاء الاجتماعي لديهم، بخلاف الطلبة العاديين الذين يتواصلون ويتفاعلون مع أقرانهم ومع معلميهم بالشكل المناسب مما يسهم في تقبلهم من قبل الآخرين ويسهم في نمو الذكاء الاجتماعي لديهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبابنة (2012)، التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الذكاء الاجتماعي والمشكلات السلوكية لدى المراهقين.

كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل تعزى للتفاعل بين الجنس، والتصنيف.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في إستراتيجيات إدارة النزاع لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل تعزى لكل من مستوى الذكاء الاجتماعي وتصنيف الطالب وجنسه؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التكامل، وإستراتيجية التعبير العاطفي تعزى للجنس، وجاءت الفروق، لصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية الإهمال، ولصالح الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي الإستراتيجيات (التجنب، الهيمنة، مساعدة طرف ثالث، الطاعة)، تعزى إلى الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بإستراتيجية التعبير العاطفي وإستراتيجية التكامل بسبب أن الإناث أكثر قدرة من الذكور في التعرف على الانفعالات، وأكثر شدة في التعبير عن إنفعالاتهن (جروان، 2012)، كما أنهن أكثر تعاوناً وتفهماً لحاجات الآخرين من الذكور. واتفقت بعض هذه النتائج مع دراسة سيودي (Suudy, 2009)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع إستراتيجيات إدارة النزاع تعزى للجنس، باستثناء إستراتيجية الإهمال، حيث جاءت الفروق لصالح الذكور. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة سيودي في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التكامل وإستراتيجية التعبير العاطفي تعزى للجنس، بينما لم تجد دراسة سيودي (Suudy, 2009) فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الإستراتيجيات، تعزى للجنس.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هار وكراهي (Haar & Krahe, 1999) حول دور الجنس في إستراتيجيات إدارة النزاع، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إستراتيجيات إدارة النزاع، تعزى إلى الجنس.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع إستراتيجيات إدارة النزاع تعزى لتصنيف الطالب، باستثناء إستراتيجية الإهمال وإستراتيجية الهيمنة، وجاءت الفروق، لصالح الطلبة ذوي السلوك المشكل.

وبالنظر إلى إستراتيجية الإهمال وإستراتيجية الهيمنة، فإنها تُعد من الإستراتيجيات السلبية، حيث تشير الأولى إلى تشويه سمعة الطرف الآخر في حال حدوث النزاع، بينما تشير الثانية إلى محاولة تحقيق الهدف الشخصي على حساب الطرف الآخر. وقد تبين أن هاتين الإستراتيجيتين ارتبطتا بفئة الطلبة ذوي السلوك المشكل، وقد يعود سبب ذلك إلى خصائص هذه الفئة، وأهمها السلوك المشكل لأفرادها، والذي من أشكاله محاولة السيطرة على الآخرين واستخدام القوة لتحقيق الأهداف على حساب الآخرين، واستخدام العنف سواء كان العنف اللفظي أو العنف الجسدي، وهذه الأشكال من السلوك المشكل متضمنة في كل من إستراتيجية الإهمال وإستراتيجية الهيمنة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات إدارة النزاع تعزى لمستوى الذكاء الاجتماعي في إستراتيجية التكامل، وإستراتيجية الهيمنة وإستراتيجية الطاعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية الإهمال وإستراتيجية مساعدة طرف ثالث وإستراتيجية التعبير العاطفي وإستراتيجية التجنب.

وجاءت الفروق في إستراتيجية التكامل، لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط عند مقارنتهم مع الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض، وجاءت لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع عند مقارنتهم مع كل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض، والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط.

ويمكن ملاحظة الدور الذي يلعبه الذكاء الاجتماعي في إستراتيجية التكامل، حيث يتبين أن مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع يؤثر في تفضيل الفرد لاستخدام إستراتيجية التكامل، والتي تُعد أفضل إستراتيجيات إدارة النزاع، نظراً لأنه من خلالها يتم تحقيق أهداف جميع أطراف النزاع.

وجاءت الفروق في إستراتيجية الهيمنة، لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط عند مقارنتهم مع الطلبة ذوي مستوى الذكاء المنخفض، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع عند مقارنتهم مع الطلبة مع كل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع.

كما جاءت الفروق في إستراتيجية الهيمنة، لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المتوسط عند مقارنتهم بكل من الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض والطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع، كما جاءت الفروق، لصالح الطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع عند مقارنتهم بالطلبة ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب خصائص الأشخاص ذوي مستوى الذكاء الاجتماعي المرتفع، والتي منها القيادة، وهذه الخاصية لا تتفق مع إستراتيجية الطاعة، فالتعاطف والوعي الاجتماعي والوعي الذاتي هي ما يميز القادة عن غيرهم (Goleman, 2006). وهذه المكونات رئيسة في الذكاء الاجتماعي، وهذا يعني أن مستوى الذكاء الإجتماعي المرتفع قد يسهم في التقليل من استخدام إستراتيجية الطاعة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- العمل على توثيق البرامج والأنشطة التدريبية من خلال الفعاليات المنهجية واللامنهجية بهدف تعزيز إستراتيجية التكامل، بالإضافة إلى التخلص من إستراتيجية الهيمنة لدى مختلف فئات الطلبة.
- تعزيز مجال البحث عن المعرفة لدى الطلاب الذكور من خلال تكليفهم بالأنشطة والواجبات التي يمكن أن تسهم في تنمية وتطوير هذا الجانب.
- العمل على التخلص من الاستراتيجيات السلبية؛ كإستراتيجية الإهمال وتعزيز الاستراتيجيات الإيجابية؛ كإستراتيجية التكامل من خلال برامج تدريبية تحاكي المواقف الواقعية في الحياة والتي قد يتعرض لها الطلبة.
- توفير التوجيه والإرشاد من قبل مختلف أطراف العملية التعليمية، وخاصةً المرشد التربوي والإدارة المدرسية للطلبة ذوي السلوك المشكل بهدف خفض هذه السلوكات، والحد من تأثيرها السلبي على العملية التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع في ضوء ندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات بهدف إثراء الأدب التربوي في هذا المجال.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد. (1986). *القدرات العقلية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

أبو عمشة، إبراهيم. (2013). *الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الجعافرة، صفاء. (2013). أساليب إدارة النزاع التنظيمي وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية*، *40* (2)، 1663-1687.

جولمان، دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي*. (ترجمة: ليلى الجبالي).الكويت: عالم المعرفة للنشر والتوزيع/ المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، 262.

جروان، فتحي. (2012). *الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي*. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخالدي، أحمد. (2008). *أساليب إدارة النزاع التنظيمي لدى مديرو المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الخزرجي، ضمياء والعزي، أحلام. (2010). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. *مجلة ديالى*، *47*، 219-251.

خليفة، عبد اللطيف وعبد الحميد، شاكر. (2000). *دراسات في حب الاستطلاع والابداع والخيال*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

السرحان، هدى. (2010). *بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء اللغوي والذكاء الإجتماعي وبيان أثره في تنمية مهارات الإستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي إتجاهاتهم نحوها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبابنة، فادي. (2012). *القدرة التنبؤية للذكاء الإنفعالي والذكاء الإجتماعي بالمشكلات السلوكية لدى المراهقين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عسقول، خليل. (2009). *الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عميان، محمود.(2008). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الغرايبة، سالم والعتوم، عدنان. (2012). فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد التدريب على البرنامج. مجلة *العلوم التربوية النفسية*، *13*(1)، 271–304.

الغول، أحمد. (1993). *الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.

الفقيهي، محمد. (2006). *المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

القدرة، موسى. (2007). *الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القطامي، يوسف واليوسف، رامي. (2010). *الذكاء الإجتماعي للأطفال: النظرية والتطبيق.* *عمان:* دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرزوق، إبتسام. (2011). *إستراتيجيات إدارة النزاع التي يتبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالإلتزام التنظيمي لدى المعلمين.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة الداخلية في فلسطين المحتلة. (2012). مركز الإحصاءات. أسترجع بتاريخ 2014/5/7 من المصدر : **http://mfa.gov.il/MFAAR/IsraelExperience**

ثانياً: المراجع الأجنبية

Albrecht, K. (2006).*Social Intelligence-The new science of success*. San Francisco: Jossy-Bass.

Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science,7*(10), 241-248.

Dilic, L. Novak, P., Kovacic, J.& Avsec, A. (2011). Emotional and social intelligence and empathy as distinctive predictors of narcissism. *Psychological Topics, 20*(3),477-488.

Dincyurek, S.& Civelek, A. (2008). The determination of the conflict resolution strategies of university students that they use when they have conflicts with people. *The Behavior Analyst Today,9*(3/4), 215- 233.

Fleetwood, K. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers*. DAI, university of Delware.

French, D., Pidada S., Denoma J., McDonald K.& Allison, L. (2005). Reported Peer Conflicts of Children in the United States and Indonesia. *Social Development,14(3),* 458-472.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic books, Philadelphia, USA.

Goleman, D. (2006).*Social intelligence-the new science of human relationships*. BantamDell, New York.

Gunduz, B., Tunc, B.& Indand. Y. (2013).The relationship between the School administrators' anger control and stress coping methods and their conflict management styles. *International Journal of Human Sciences,10*(1), 641-660.

Haar, B.& Krahe, B. (1999). Strategies for resolving interpersonal conflicts in adolescence: A German–Indonesian comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *30*, 667–684.

Habib,S., Saleem, S.& Mahmood, Z. (2013). Development and validation of social intelligence. *Pakistan Journal of Psychological Research, 28*(1), 65-83.

Hartup, W., French, D., Laursen, B., Johnston, M.& Ogawa, J. (1993). Conflict and friendship relations in childhood: behavior in closed-Field situation. *Society for Research In Child Development, 64* (2), 445-454.

Howard.B. ,McGee, S., Shin,N.& Shia, R. (2001). The Triachic theory of Intelligence and computer based inquiry learning. *ETR&D, 49*(4), 49-69.

Joseph, C. & Lakshimi, S. (2010).Social intelligence, a key of success. *The IUP Journal of Soft Skills,4*(3),15-21.

Kaukiainen, A., Bojorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Samivalli, C., Rothberg, S.& Ahlbom, A.(1999).The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression, *Aggressive Behavior*,25,81-89.

Khan,O.& Khan, F. (2011). Conflicts and strategies for their resolution: A Case of organizations operating in khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(5), 618-633.

Kuperminc, G., O'Beirne, H., Boykin, K., Moore, C., Bell, K., Davis, S., Herman, J.& Allen , J. (1993).*The role of family conflict and joint decision-Making in adolescent problem behavior*. Virginia Study of Teens and Families, Department of Psychology, Gilmer Hall, University of Virginia, Charlottesville.

Leung, F. (2010). Conflict management and emotional intelligence. DAI, South Cross Uneversity, Lismor, NSW.

Lindeman, M., Harakka, T.& Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents reaction to conflict situations:

Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence, 26(3)*, 339-351.

Louis, S., El-Ansari, A.& Coughlan, A. (1996).Marking channels. Uper SaddileRiver, NY: Prentice Hall.

Lovejoy, M. (2008). *Indiana school superintendents and the relationship between gender and levels of social intelligence*. DAI, TerreHaute, Indiana.

Makgosa, R.& Kang, J. (2009).Conflict resolution strategies in joint purchase decisions for major household consumer durables: cross-cultural investigation. *International Journal of Consumer Studies*, 33, 338-348.

Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 52-58.

Mayer, J. &Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagenation, Cognition and Personality, 9*, 185- 211.

Nikolas, M., Klump, K.& Burt, A. (2013).Etiological contribution to the Covariation between children's perception of inter-parental conflict and child behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology ,41,*239-261.

Osisioma, E. (2009). Effect of gender, Age and Religion on conflict management style in nigerian organizations. *African Journal of Business and Economic Research,4 (1), 90-105.*

Palmer, J. (2001).Conflict resolution: strategies for the elementary classroom. *The Social Studies*,65-68.

Papa, M.& Natalle, E. (1989). Gender, strategy selection, and discussion satisfaction in interpersonal conflict. *Western Journal of Speech Communication, 53,* 260-272.

Posey, K. (1995). How to handle bullies, teasers and other meanies, a book that takes the nuisance out of name calling and other nonsense. Rainbow books INC, USA.

Rahim, M. (2001). *Managing conflict in organizations*.Westport, CT: Quorum Books.

Renaldi, C.& Heath, N. (2006). An examination of the conflict resolution strategies and goals of children with depressive symptoms. *Emotional and Behavior Difficulties,11*(3),187-204.

Rosenthal, D &Hautaluoma, J. (2001). Effect of importance of issues, gender, and power of contenders on conflict management style. *The Journal of Social Psychology,128 (5), 699-701.*

Salami, S. (2010). Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: the moderating role of trait emotional intelligence. *Social Behavior and Personality Research, 38*(1),75-86.

Saxena, S.& Jain, R. (2013). Social intelligence of undergraduate students in relation to their gender and subject stream. *IOSR Journal of Research& Method,1*(1),01-04.

Shekarey, A., Ladni, H., Rostami, M.& Jashmidi, M. (2013). On the relationship between the social intelligence and aggression: A case study of high school boy students. *International journal of Education, 5*(1),94-101.

Sorenson, P., Hawkins, K.& Sorenson, R. (1995). Gender, psychological type and conflict style preference. *Management Communication Quarterly, 9(1),* 115-126.

Suudy, R. (2009). *Conflict management styles of Americans and Indonesians: Exploring the effects of gender and collectivism/ individualism*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, USA.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine,836*, 227-235.

Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K., Shapiro, R., Garcia, W., Wright, T.& Oetzel, J. (2000).Ethnic/Cultural identity salience and conflict styles infour US Ethnic groups. *International Journal of Intercultural Relations,24,47-81.*

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler ,S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F.& Sevkin, B. (2010). The effect of conflict resolution and peer mediation Training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education,7*(1),33-45.

Uline, L., Tschannen-Moran, M.& Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record, 105(5)*, 782-816.

ملحق (أ)

مقياس الذكاء الاجتماعي بصورته الأولية

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أتعامل جيدا مع الناس .					
2	أجيد مناقشة الآخرين .					
3	أتحدث بوضوح وبلاغة.					
4	أناقش مواضيع متنوعة بسهولة.					
5	أتمتع بطلاقة لفظية .					
6	أدرك الافتراضات والاستنتاجات الضمنية بسهولة.					
7	أنا مصدر جيد للأفكار.					
8	لدي حدس جيد.					
9	أستطيع الوصول إلى صلب المشكلات.					
10	لدي حس منطقي أكثر من معظم الناس.					
11	أحب القراءة.					
12	أقرأ على نحو واسع.					
13	أخصص وقتا للقراءة.					
14	لدي مفردات كثيرة وأستخدمها جيدا.					
15	أستوعب جيدا كل ما أقرأ .					
16	أستطيع الكتابة دون صعوبات.					
17	آخذ بالاعتبار النتيجة النهائية لأفعالي.					
18	أحاول دائما أن كيف أحقق أهدافي تماما.					
19	أخطط للمستقبل.					
20	أدرس بجد.					
21	أفكر قبل الكلام أو العمل.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
22	ألتزم بمواعيدي تماما.					
23	أعود للمصادر الأصلية للحصول على المعلومات الأساسية.					
24	لدي ضمير اجتماعي.					
25	أعترف بأخطائي دون تردد.					
26	أستمع لجميع أطراف النقاش قبل اتخاذ أي قرار.					
27	أنا صريح وصادق مع نفسي ومع الآخرين.					
28	أستطيع أن أرى جميع جوانب المشكلة بسهولة.					
29	أصدر أحكاما عادلة.					
30	أنا أقدر الحقيقة.					
31	أفكر بعمق أكثر من الآخرين.					
32	لدي فضول فكري أكثر من أصدقائي.					
33	أنا خبير في حقل معين من المعرفة.					
34	أنا على وعي تام بالعالم من حولي.					
35	أنا مهتم ببيئتي المباشرة.					
36	أقدر المعرفة لذاتها.					
37	أتقبل الآخرين كما هم.					
38	أبقي عقلي منفتحا.					
39	أنا مهتم بالعالم كله.					
40	أنا حساس لحاجات الآخرين ورغباتهم.					
41	أرد على أفكار الآخرين بشكل مدروس.					
42	أطرح المشكلات بطريقة مناسبة.					
43	أستطيع التفكير جيدا ومنطقيا.					
44	أتعلم بسرعة.					
45	أفسر المعلومات بدقة.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
46	أحل المشكلات جيدا.					
47	أتعامل مع المشكلات بشكل مدروس.					
48	أقيم جيدا علاقة المعطيات بالمشكلة .					
49	أحل المشكلات بعد تفكير عميق.					
50	أغتنم المواقف جيداً.					
51	أتخذ قرارات جيدة.					
52	أحدد العلاقات بين الأفكار بسهولة.					
53	استطيع تطبيق المعرفة على المشكلات التي تواجهني.					

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
شفيق علاونة	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
عبد الكريم جرادات	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
قاسم سمور	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
فيصل الربيع	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	اليرموك
محمد مهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
محمد حوامده	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	اليرموك
محمد خوالدة	أستاذ مساعد	أساليب لغة عربية	اليرموك
معاوية أبو غزال	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	اليرموك
علاء عبيدات	مدرس	علم نفس تربوي	اليرموك
علي جروان	مدرس	إرشاد نفسي	اليرموك

ملحق(ج)

مقياس الذكاء الاجتماعي بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة ....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان "**الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المدارس الثانوية في منطقة الجليل** ".

يتوفر بين يديك أداة للكشف عن مستوى الذكاء الإجتماعي لديك، راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي منها دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس:	**ذكر** ☐	**أنثى** ☐	
التخصص الدراسي:	**علمي** ☐	**أدبي** ☐	
الصف :	**العاشر** ☐	**الحادي عشر** ☐	**الثاني عشر** ☐

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

وائل عاصلة

جامعة اليرموك

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أتعامل مع الناس بشكل جيد.					
2	أجيد مناقشة الآخرين					
3	أتحدث مع الآخرين بوضوح.					
4	أناقش مواضيع متنوعة بسهولة.					
5	أتمتع بقدرة على إستخدام المفردات بشكل جيد.					
6	أنا مصدر جيد للأفكار.					
7	لدي حدس جيد.					
8	أستطيع الوصول إلى صلب المشكلات.					
9	أتعامل بمنطقية مع معظم الناس .					
10	آخذ بالاعتبار النتيجة النهائية لأفعالي.					
11	أسعى لتحقيق أهدافي بأفضل صورة.					
12	أخطط للمستقبل بشكل جيد.					
13	أفكر قبل الكلام أو العمل.					
14	ألتزم بمواعيدي .					
15	أعود للمصادر الأصلية للحصول على المعلومات الأساسية.					
16	لدي ضمير إجتماعي.					
17	أعترف بأخطائي دون تردد.					
18	أستمع لجميع أطراف النقاش قبل اتخاذ أي قرار.					
19	أنا صريح وصادق مع نفسي ومع الآخرين.					
20	أستطيع أن أرى جميع جوانب المشكلة بسهولة.					
21	أصدر أحكاما عادلة					
22	أنا أقدر الحقيقة.					
23	أفكر بعمق أكثر من الآخرين.					
24	لدي فضول فكري أكثر من أصدقائي.					
25	أنا خبير في حقل معين من المعرفة.					
26	أنا على وعي تام بالعالم من حولي.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
27	أنا مهتم بالبيئة من حولي.					
28	أقدر المعرفة لذاتها.					
29	أتقبل الآخرين كما هم.					
30	أبقي عقلي منفتحا.					
31	أنا مهتم بالعالم ككل.					
32	أنا حساس لحاجات الآخرين ورغباتهم.					
33	أرد على أفكار الآخرين بشكل مدروس.					
34	أطرح المشكلات بطريقة مناسبة.					
35	أستطيع التفكير بشكل منطقي.					
36	أتعلم بسرعة.					
37	أفسر المعلومات بدقة.					
38	أتعامل مع المشكلات بشكل مدروس.					
39	أحدد العلاقة بين الأسباب والنتائج.					
40	أحل المشكلات بعد تفكير عميق.					
41	أغتنم المواقف جيدا.					
42	أتخذ قرارات جيدة.					
43	أحدد العلاقات بين الأفكار بسهولة.					
44	أستطيع تطبيق المعرفة على المشكلات التي تواجهني.					

ملحق (د)

مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع بصورته الأولية

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أتجنب الظهور وأحاول أن احتفظ بنزاعاتي مع زملائي لنفسي.					
2	أحاول أن أبقى بعيدا عن الخلافات مع زملائي.					
3	أمل أن يحل الموقف نفسه بنفسه.					
4	أسمح عادة بالتنازلات لزملائي.					
5	أحاول الاحتفاظ بخلافاتي مع زملائي لنفسي لكي أتجنب المشاعر المؤلمة.					
6	أحاول تجنب تبادل المناقشات غير السارة مع زملائي.					
7	أتجنب عادة الجدال المنفتح لخلافاتي مع زملائي.					
8	أمتعض وأحتمل زميلي عندما يفعل شيئا أكرهه.					
9	أفضل أن أترك زملائي وشأنهم.					
10	أحاول تحمل خلافاتنا وعدم تصعيد الموقف.					
11	أتجنب مواجهة زملائي.					
12	أصبر وآمل أن يغير زميلي من سلوكه.					
13	سوف أسمح للأمور أن تهدأ بدلا من تصعيدها.					
14	أتحتمل استيائي عادة بصمت.					
15	لن أتحدث وسوف أنتظر حتى تتحسن الأمور.					
16	أحافظ على هدوئي وانتظر حتى تتحسن الأمور.					
17	لن أقول شيئا وسوف أتعامل مع الموقف من خلال تبني إستراتيجية "التسامح والنسيان".					
18	أناقش قضيتي مع زملائي لأبين لهم مزايا موقفي.					
19	أفضل الجلوس مع زميلي للتفاوض معه على حل لسلوكه غير المقبول.					
20	التقي مع زملائي للنظر في إمكانية الخروج بحل للنزاع.					
21	أحاول دمج أفكاري مع أفكار زملائي للتوصل معاً إلى قرار لحل النزاع.					
22	ألتقي بزملائي للاتفاق على حل لنزاعنا.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
23	أحاول العمل مع زملائي للتوصل إلى حل يرضي توقعاتنا.					
24	أحاول حل مشكلاتنا من خلال مناقشتها بهدوء وبأسلوب مهذب.					
25	أحاول العمل على حل خلافاتنا معا.					
26	سوف أتأكد أن زملائي أدركوا بأن حل خلافاتنا كان أمرا ضروريا.					
27	أخبر زملائي بأن هناك مشكلات وأقترح أن علينا حلها.					
28	أخبر زميلي بماذا أزعجني وأطلب منه إبداء رأيه في المسألة.					
29	أتحدث بكل صراحة وصدق حول خلافاتنا.					
30	أحاول أن أعطي شيئا لأحصل على شيء بالمقابل والتوصل إلى حل وسط.					
31	أحاول إيجاد طريق وسط لكي أحل نزاع مسدود الطريق .					
32	أفضل الفوز بشيء وخسارة شيء بالمقابل في سبيل الوصول إلى حل وسط.					
33	اقترح عادة حلاً وسطاً للتخلص من المأزق.					
34	استخدم أسلوب "الأخذ والعطاء" للتوصل إلى تسوية.					
35	أتفاوض مع زملائي في سبيل التوصل إلى حل وسط.					
36	استخدم تأثيري في الآخرين لكي يتقبلوا أفكاري.					
37	استخدم نفوذي (سلطتي) لجعل القرار لصالحي.					
38	استخدم خبرتي لجعل القرار في صالحي.					
39	أنا عموما أصر على متابعة موقفي من أي قضية.					
40	استخدم قوتي أحيانا للفوز في موقف تنافسي.					
41	أحاول عموما أن أرضي حاجات زملائي.					
42	في العادة أستوعب رغبات زملائي .					
43	استسلم لرغبات زملائي.					
44	أتفق أحيانا مع اقتراحات زملائي.					
45	أحاول تلبية توقعات زملائي.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
46	احتمل عموما من زملائي أفعالا لا أحبها.					
47	أفضل عموما أن أطلب من شخص ثالث التدخل في خلافنا وحله لنا.					
48	أفضل أن اطلب من طرف ثالث أن يتخذ قراراً حول كيفية حل النزاع بيني وبين زملائي.					
49	أفضل الاعتماد على طرف ثالث في التفاوض على حل للنزاع.					
50	أطلب النصيحة من شخص ثالث حول كيفية حل الخلاف.					
51	أطلب من شخص آخر مساعدتي في التفاوض حول سلوك زميلي.					
52	أفضل الطلب من شخص أعلى مستوى لحل النزاع بيني وبين زملائي.					
53	أفضل أن ألجأ عادة إلى طرف ثالث لحل نزاعنا.					
54	أعبر عاطفيا في موقف النزاع.					
55	أستخدم مشاعري لتوجه سلوكي في النزاع.					
56	أفضل أن يعبر زملائي عن إنفعالاتهم في موقف النزاع.					
57	أستخدم مشاعري لتحديد ماذا يجب أن أفعل في موقف النزاع.					
58	أفضل استخدام مشاعري لأحدد فيما إذا كنت أثق بزملائي .					
59	أستمع لما يقوله لي قلبي في موقف النزاع.					
60	عندما نناقش المشكلة فإنني أرفض التعاون.					
61	أتحدث أحيانا بأشياء تلحق الضرر بسمعة زملائي بدافع من غضبي.					
62	سوف أقول أشياء سيئة عن زملائي لأشخاص آخرين.					
63	سوف أقول وأقوم بأشياء نتيجة غضبي لأجعل زملائي يشعرون بالاستياء.					
64	أجعل غضبي ظاهرا في موقف النزاع.					
65	سوف أتصرف وكأن زميلي غير موجود عندما نكون معا.					
66	أخبر زميلي أنني لا أريده أن يتحدث معي إطلاقا.					

ملحق (هـ)

مقياس إستراتيجيات إدارة النزاع بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة ....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان "**الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي السلوك المشكل في المدارس الثانوية في منطقة الجليل** ".

يتوفر بين يديك أداة للكشف عن إستراتيجيات إدارة النزاع لديك، راجياً الإجابة على جميع الفقرات بدقة، وعدم ترك أي منها دون إجابة، علماً أن هذه المعلومات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

التخصص الدراسي: ☐ **علمي** ☐ **أدبي**

الصف : ☐ **العاشر** ☐ **الحادي عشر** ☐ **الثاني عشر**

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

وائل عاصلة

جامعة اليرموك

عند حدوث نزاع بيني وبين زميلي/ زملائي فإنني...

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أحاول أن أحتفظ بنزاعاتي مع زملائي لنفسي.					
2	أحاول أن أبقى بعيدا عن الخلافات مع زملائي.					
3	أستوعب رغبات زملائي .					
4	أستسلم لرغبات زملائي.					
5	أستخدم تأثيري في الآخرين لكي يتقبلوا أفكاري.					
6	أستخدم نفوذي (سلطتي)لجعل القرار لصالحي.					
7	أتجنب مواجهة زملائي.					
8	أناقش قضيتي مع زملائي لأبين لهم مزايا موقفي.					
9	أقدم عادة التنازلات لزملائي.					
10	أستخدم خبرتي لجعل القرار في صالحي.					
11	أحاول تجنب تبادل المناقشات غير السارة مع زملائي.					
12	أصر على متابعة موقفي من أي قضية.					
13	أستخدم قوتي أحيانا للفوز في الموقف.					
14	أتفق مع اقتراحات زملائي.					
15	أفضل الجلوس مع زميلي للتفاوض معه على حل لسلوكه غير المقبول.					
16	أحاول تلبية توقعات زملائي.					
17	أظهر مشاعري في موقف النزاع.					
18	أطلب من طرف ثالث أن يتخذ قراراً حول كيفية حل النزاع بيني وبين زملائي.					
19	أعتمد على طرف ثالث في التفاوض على حل للنزاع.					
20	أستاء من زميلي وأتحمله عندما يفعل شيئاً أكرهه.					
21	أفضل أن أترك زملائي وشأنهم.					
22	أطلب النصيحة من شخص ثالث حول كيفية حل الخلاف.					
23	ألتقي مع زملائي للنظر في إمكانية الخروج بحل للنزاع.					
24	أستخدم مشاعري لتوجيه سلوكي في النزاع.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
25	أفضل أن يعبر زملائـي عن مشاعرهم فـي موقـف النزاع.					
26	أحتمل من زملائي أفعالاً لا أحبها.					
27	أحاول دمج أفكاري مع أفكار زملائـي للتوصل معاً إلى قرار لحل النزاع.					
28	أطلب من شخص أكثر خبرة أن يحل النزاع بينـي وبين زملائي.					
29	أستخدم مشاعري لتحديد مـاذا يجـب أن أفعل فـي موقف النزاع.					
30	أحاول العمل مع زملائـي للتوصل إلـى حل يرضـي توقعاتنا.					
31	أحاول تحمل خلافاتنا ولا أصعد الموقف.					
32	أصبر وآمل أن يغير زميلي من سلوكه.					
33	أفضل استخدام مشاعري لأحدد فيما إذا كنت أثق بزملائي .					
34	ألتزم الصمت.					
35	أنتظر حتى تتحسن الأمور.					
36	عندما نناقش المشكلة فإنني أرفض التعاون.					
37	أستمع لما يقوله لي قلبي في موقف النزاع..					
38	أحاول العمل على حل خلافاتنا معا.					
39	أتحدث بأشياء تلحق الضرر بسمعة زملائـي بـدافع من غضبي.					
40	أتعامل مع الموقف من خلال "التسامح والنسيان".					
41	أتأكد أن زملائي أدركوا بأن حل خلافاتنا كان أمرا ضروريا.					
42	آمل أن يحل الموقف نفسه بنفسه.					
43	أقول أشياء سيئة عن زملائي لأشخاص آخرين.					
44	أخبر زميلي أنني لا أريده أن يتحدث معي إطلاقا.					
45	أخبـر زملائـي بـان هنـاك مشكلات وأقترح ضـرورة حلها.					
46	أقوم بأشياء نتيجة غضبي لأجعل زملائي يشعرون بالإستياء.					

رقم الفقرة	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
47	أتصرف وكأن زميلي غير موجود عندما نكون معا.					
48	أخبر زميلي بماذا أزعجني وأطلب منه إبداء رأيه في المسألة.					
49	أتحدث معهم بكل صراحة وصدق حول خلافاتنا.					

Abstract

Asleh, Wael Mohammed. Social intelligence and conflict management strategies between high intact students and those with problematic behavior in Al- Jaleel region. Master thesis, Yarmouk university, (2014). (supervisor: Dr. Abdel Nasser Ziyab Al- Jarrah).

This study aimed to reveal the Social intelligence and conflict management strategies between high intact students and those with problematic behavior in Al- Jaleel region in occupied Palestine. The sample of the study consisted from (439) male and female students from secondary schools in Al- Jaleel region (172 male, 267 female). To achieve the objectives of the study, the researcher used Sternberg scale of social intelligence and conflict management strategies scale prepared by Ting – Toomey.

The results of the study indicated that the level of social intelligence came with a high level among each of intact students and those with problematic behavior, and the study showed that integrating strategy was most to intact students and those with problematic behavior, while the neglect strategy was the least used. The results indicated there were not statistically significant differences in level of social intelligence, due to gender in all domains of scale, except the search for knowledge domain, in favor of the females, and there were statistically significant differences in level of social intelligence due to classification of the student, in favor of intact students, and there were not statistically significant differences in level of social intelligence due to interaction between the gender and classification of student.

The results indicated there were statistically significant differences in integrating strategy and emotional expression strategy due to gender in

favor of the females, and the differences in neglect strategy in favor of the males, and there were statistically significant differences in dominating strategy and neglect strategy due to classification of student, in favor of the males, and there were statistically significant differences in strategies (integrating, dominating, obliging) due to level if social intelligence, where the results indicated there were differences in integrating strategy and dominating strategy between the students with a low level of social intelligence and students with a moderate level of social intelligence, in favor of the students with a moderate level of social intelligence, and there were differences between the students with a low level of social intelligence and students with a moderate level of social intelligence on one hand, and the students with a high level of social intelligence in favor of the students with a high level of social intelligence.

The results concluded to there were differences in obliging strategy due to level of social intelligence between the students with a low level of social intelligence and students with a moderate level of social intelligence, in favor of the students with a moderate level of social intelligence, and between students with a low of social intelligence and students with a moderate level of social intelligence on one hand, and students with a high level of social intelligence, on the other hand, in favor of the students with a moderate level of social intelligence.

Keywords: Social intelligence, Conflict management strategies, problematic behavior.